

**Technická univerzita v Liberci**

**Fakulta pedagogická**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2008**

**Renata Krejčí**

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PEDAGOGICKÁ

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika předškolního věku

**Kód oboru:** 7506R012

**Název bakalářské práce:**

### **KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY U DĚTÍ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM**

### ***COMMUNICATION SYSTEMS FOR HANDICAPPED CHILDREN***

**Autor:**

Renata Krejčí  
Kroková 752  
337 01 Rokycany

**Podpis autora:** \_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** Mgr. Eva Dousková

**Počet:**

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
58	0	9	3	26	9 + 1 CD

CD obsahuje **celé** znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 30.4.2008

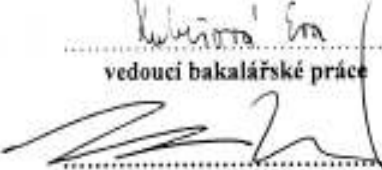
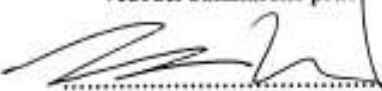
**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

<b>Jméno a příjmení:</b>	Renata Krejčí
<b>Adresa:</b>	Krokova 752/III Rokycany 337 01
<b>Studijní program:</b>	Speciální pedagogika
<b>Studijní obor:</b>	Speciální pedagogika předškolního věku
<b>Kód oboru:</b>	7506R012
<b>Název práce:</b>	KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY U DĚTÍ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM
<b>Název práce v angličtině:</b>	THE COMMUNICATION SYSTEMS FOR CHILDREN WITH DISABILITY
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Eva Kubešová
<b>Termín odevzdání práce:</b>	30. 04. 2008


Bakalářská práce musí splňovat požadavky pro udělení akademického titulu „bakalář“ (Bc.).

  
vedoucí bakalářské práce  
  
děkan FP TUL

  
vedoucí katedry

Datum: 23.02.2007

Zadání převzal (student): Renata Krejčí

Podpis studenta: 

**Cíl práce:**

Popsat formy dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují řeč.

**Základní literatura:**

KRAHULCOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-246-0329-2

KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. ISBN

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

LECHTA, V. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30. 4. 2008

Podpis: .....

Děkuji Mgr. Evě Douskové, za její odbornou a laskavou pomoc při zpracování bakalářské práce.

Děkuji i své rodině za podporu a trpělivost v průběhu studia a kolegyni Miladě Černé za cenné rady z její dlouholeté praxe speciálního pedagoga.

**Název bakalářské práce:** Komunikační systémy u dětí se zdravotním postižením

**Název bakalářské práce:** Communication Systems for Handicapped Children

**Jméno a příjmení autora:** Renata Krejčí

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2007/2008

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Eva Dousková

### **Resumé:**

Bakalářská práce se zabývala mírou využití komunikačních systémů u dětí se zdravotním postižením. Jejím cílem bylo zjistit nejvíce využívané dorozumívací techniky v komunikaci s dětmi s postižením, postoje vyučujících k otázce užívání prostředků náhradní komunikace a vytyčení hlavních překážek při jejich aplikaci. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Teoretická část byla zpracována a prezentována za pomoci odborných zdrojů a popisovala nejčastěji užívané náhradní komunikační systémy, jejich vznik a metody postupu při práci s nimi. Praktická část vycházela z teoretických poznatků předešlých kapitol, ale především se zaměřila za pomoci dotazníkového šetření a pozorování na aplikaci náhradních komunikačních systémů v praxi. Největší přínosem práce z praktického hlediska jsou názory pedagogických pracovníků a podnětná zjištění v jakých oblastech práce s náhradními komunikačními systémy se vyskytují největší překážky a předkládá i náhled na možnosti jejich odstranění.

**Klíčová slova:** komunikace, náhradní komunikace, komunikační prostředky, alternativní, augmentativní komunikace, znakový jazyk, umělé posunkové kódy, odezírání, znevýhodnění, porozumění řeči, integrace, zdravotní postižení

**Summary:**

My bachelor work is concerned with a rate of communication system at healthy handicapped children. The aim was to find the most exploited intercommunication system in handicapped children's communication, teacher's attitudes to the question of an instrument of a substitute communication usage and layout of the main obstructions while their application. The work is made of two pivots. The theoretical part was made and presented with the help of professional sources and describes the most exploited substitute communication systems, their origin and methods of procedure while working with them. Practical part goes out from theoretical pieces of knowledge from previous chapters, but all above with help of questionnaire and observation, this part is focused on application of substitute communication systems in a field. From practical view the biggest contributions are opinions of pedagogues and also stimulative findings where the biggest obstruction are occurred and also brings a point of view to the choices of their removing.

**Keywords:** communication, substitute communication, communication instruments, alternative, augmentative communication, hand- language, artificially finger codes, lip-reading, disadvantage, language understanding, integration, healthy handicap



# OBSAH

<b>1 ÚVOD .....</b>	<b>s. 10 - 11</b>
<b>2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU .....</b>	<b>s. 12</b>
<b>2.1 Vymezení pojmů .....</b>	<b>s. 12 - 13</b>
<b>2.2 Komunikace dětí se zdravotním postižením .....</b>	<b>s. 14 - 16</b>
<b>2.3 Znakový jazyk .....</b>	<b>s. 17</b>
2.3.1 Český znakový jazyk.....	s. 18
<b>2.4 Umělé posunkové kódy .....</b>	<b>s. 18</b>
2.4.1 Znakovaná čeština .....	s. 18 - 19
2.4.1 Dětský znakový jazyk .....	s. 19 - 20
2.4.3 Prstová abeceda .....	s. 20 - 21
2.4.4 Taktilní znakový jazyk .....	s. 21
2.4.5 Lormova abeceda .....	s. 21 - 22
<b>2.5 Odezírání.....</b>	<b>s. 23 - 25</b>
<b>2.6 Alternativní komunikace .....</b>	<b>s. 25</b>
2.6.1 Komunikační systém Makaton.....	s. 26 - 27
2.6.2 Komunikační systém Bliss .....	s. 27 - 28
2.6.3 Piktogramy .....	s. 29
2.6.4 Znak do řeči.....	s. 30
2.6.5 Facilitovaná komunikace.....	s. 31 - 32
2.6.6 Výměnný obrázkový systém – VOKS .....	s. 32 - 33
2.6.7 Obrázkové komunikační symboly PCS.....	s. 30
<b>2.7 Komunikační pomůcky .....</b>	<b>s. 33 - 35</b>
<b>3 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>s. 36</b>
<b>3.1 Cíl praktické část a účel průzkumu .....</b>	<b>s. 36</b>
<b>3.2 Stanovení předpokladů .....</b>	<b>s. 36</b>
<b>3.3 Použité metody.....</b>	<b>s. 37</b>
<b>3.4 Popis zkoumaného vzorku.....</b>	<b>s. 38 - 40</b>
<b>3.5 Průběh výzkumu .....</b>	<b>s. 41 - 42</b>
<b>3.6 Získaná data a jejich interpretace .....</b>	<b>s. 43 - 51</b>

<b>4 ZÁVĚR.....</b>	<b>s. 52</b>
<b>5 DOPORUČENÁ OPATŘENÍ.....</b>	<b>s. 53 - 54</b>
<b>6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>s. 55 - 57</b>
<b>7 SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>s. 58</b>

## **PŘÍLOHOVÁ ČÁST**

# 1 ÚVOD

*„Komunikovat znamená vyměňovat si a sdílet informace s ostatními lidmi a dělit se o svoje myšlenky, pocity a otázky. Komunikace je klíč ke vstupu do společnosti, je to také síla, která lidstvo spojuje v kulturu.“<sup>1</sup>*

*Cílem bakalářské práce, která má empirický charakter je zmapovat používání náhradních komunikačních systémů u dětí se zdravotním postižením a to nejen na speciálních školách a ve speciálně pedagogických centrech, ale i možnost jejich využití při integraci dětí se zdravotním postižením do běžných škol. Integraci můžeme chápat jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních. Nerušený anebo aspoň uspokojivý průběh komunikativního procesu je podmínkou jak pro výměnu informací, osvojování poznatků a dovedností, společnou činnost, výuku, tak i pro uspořádávání mezilidských vztahů. Možnost komunikace je jednou ze základních potřeb člověka, bez uspokojivých komunikativních dovedností je člověk izolován.*

*Úvodní část teoretické práce se zmiňuje o základních pojmech týkajících se komunikace. Druhá část je věnována komunikaci dětí se zdravotním postižením. V závěru teoretické části jsou popsány náhradní komunikační systémy, které doplňují nebo nahrazují řeč. Které skupiny dětí se zdravotním postižením tyto systémy nejčastěji užívají, jak se postupem času vyvíjely a zdokonalovaly, ale i potřebnost pomůcek.*

*Praktická část bakalářské práce je věnována průzkumu. Pomocí dotazníkového šetření, jsem se zaměřila na zjišťování postojů vyučujících k otázce užívání prostředků náhradní komunikace, na vytyčení hlavních překážek při jejich aplikaci a dostupnosti veškerých potřebných pomůcek.*

*Dítě se zdravotním postižením je často i komunikativně znevýhodněno. Nemůže si vybudovat tak rozsáhlou komunikativní síť jako dítě nepostižené a v důsledku toho nemůže vždy přejímat komunikativní úlohy podle aktuálních nároků situace a podle svých vlastních aktuálních představ a potřeb. Komunikativní znevýhodnění je někdy*

---

<sup>1</sup> Mac DONALD, E. T. Id KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. s. 11

způsobeno již tím, že nepostižení nejsou s problémy komunikace postiženého obeznámeni a používají v kontaktu s ním nevhodné komunikativní strategie. Bez zajištění komunikativní kompetence postižených i nepostižených jsou integrační snahy pro vzájemnou komunikaci bezúčelné.

*„Do našeho světa nepatří jen ti zdatnější a ti co mají nejostřejší lokty, dobráci a géniové, ale do tohoto světa patří i nemohoucí a postižení. I postižení lační po radosti ze života tak, jako ti zdraví, i oni by chtěli lásku nejen přijímat, ale také rozdávat, i když mnozí z nich to jsou schopni vyjádřit jen stěží srozumitelným způsobem.“<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> SIMMEL, J. M. Id KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém VOKS*. Praha: IPPP ČR, 2006. s. 3

## 2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

### 2.1 VYMEZENÍ POJMŮ

*„Řeč je jedna z výlučně lidských schopností, která není vrozená, ale na svět si přinášíme určité vrozené dispozice. Bez řečového kontaktu a styku s mluvícím okolím by se tato dispozice nerozvinula.“<sup>3</sup>*

*Termín zdravotní postižení zahrnuje všechny typy postižení. Tělesné, smyslové, mentální i kombinované a v oblasti pedagogické je záměrně nahrazován termíny dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, aby byla zdůrazněna ta stránka postižení dítěte, která vystupuje do popředí v pedagogickém procesu.*

*Komunikace, její způsoby, komunikační prostředky a cesty jsou základem pro vytvoření lidského společenství. Komunikace není jen proudění informací, ale i podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu zprávy třeba jen tím, že jsme přítomni. Při komunikaci s druhými lidmi ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí. Člověk potřebuje sdělovat a přijímat informace a zase je vydávat svému okolí. Na své sdělení očekává reakce. Jakákoli překážka v ontogenetickém získávání komunikačních schopností má dalekosáhlé a závažné důsledky.*

*Verbální komunikace je pojem, pod který můžeme zařadit všechny komunikační procesy, které se vykonávají za pomoci hlasité nebo psané řeči.*

*Neverbální komunikace slouží jako doplňující prostředek ke komunikaci verbální, ale stává se, že neverbální komunikace stačí sama o sobě k vyjádření postoje, zejména v situacích, ve kterých hrají velkou úlohu emoce a pocity. A to zejména mezi lidmi, kteří se dobře znají.*

---

<sup>3</sup> KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. s. 18

S pojmem *totální komunikace*, se u nás setkáváme především u dětí se sluchovým postižením, ale už ne tolik v případě dětí těžce mentálně postižených nebo u dětí s více vadami. Totální komunikace zahrnuje celé spektrum řečových způsobů: gesta, znaky, odezírání prstové abecedy, čtení, psaní, pohyby celého těla a pohledy očí.

*Augmentativní systémy komunikace* (z latinského *augmentace* - rozšiřovat) mají podporovat již existující komunikační možnosti a schopnosti. Jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování.

*Alternativní komunikační systémy* se používají jako náhrada mluvené řeči při závažných poruchách komunikace, u vrozených a získaných poruch a degenerativních onemocněních. Jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči i způsobu vyjadřování. Užívají se tam, kde není předpoklad rozvoje mluvené řeči.

*Komunikační schopnost*, jak uvádí Lecha<sup>4</sup>, je narušena tehdy, jestliže jedna nebo více rovin jeho jazykového projevu působí interferenčně vzhledem k zamýšlenému komunikačnímu záměru.

Narušena může být:

- foneticko-fonologická, syntaktická, morfologická, lexikální, pragmatická rovina jazykového projevu,
- verbální nebo neverbální forma komunikace,
- mluvená i grafická forma komunikace,
- receptivní i expresivní složka řeči.

Narušení komunikační schopnosti může být:

- trvalé nebo přechodné,
- totální nebo parciální,
- vrozené nebo získané.

---

<sup>4</sup> LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005.

## 2.2 KOMUNIKACE U DĚTÍ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Účelem komunikace, jedné z nejdůležitějších potřeb člověka, je sociální interakce. Zrakový kontakt dítěte raného věku, úsměv, dotýkání či pouhé pozorování jsou základní cesty a způsoby komunikace mezi ním a blízkým okolím. Možnost dorozumět se se svým okolím, vyjádřit svá přání, pocity a mluvit o svých zážitcích patří k našim základním potřebám. Existuje skupina dětí, která není schopna plnohodnotně komunikovat pomocí mluvené řeči, tedy způsobem, který užívá většina z nás. Jejich schopnost použít řeč jako prostředek komunikace je narušena do takové míry, že nemohou plnohodnotně využívat její komunikační funkci. I tyto děti však stále mají potřebu komunikovat.

Povaha postižení u mnoha typů komunikačních obtíží vede k tomu, že postižený je více odkázán na zrak a kinestetické vnímání, protože způsob přenosu u mluveného slova je chvilkový a tedy obtížně zachytitelný. A tak gesto poskytuje doprovodnou vizuální informaci. Jde vlastně o spojení řeči s pohybem - zrakové, hmatové a pohybové podněty, které vznikají při řeči a současném provádění gest či znaků, jsou důležité pro vytváření percepčně motorických paměťových stop. Často můžeme slyšet otázku, proč lidé s komunikačním problémem nemohou používat znakovou řeč jako neslyšící, pro které je též obtížné vyjadřovat se mluvenou řečí i když z jiných důvodů. Mnozí lidé s postižením však často, např. v důsledku dětské mozkové obrny, trpí též závažnou poruchou motoriky. Nemohou tedy nejen udělat rukou jakékoliv gesto, ale ani si třeba otočit stránku v knížce, ukázat rukou na hračku, kterou chtějí podat, či zapnout si televizi. Často jde přitom o děti, u nichž není postižen intelekt. Používáním speciálních pomůcek a postupů a s využitím techniky a počítačů se tyto děti dokáží domluvit.

Mluva a sluch jsou při lidské komunikaci nejobvyklejšími nástroji. Dorozumívát se mluvenou řečí připadá slyšícím lidem samozřejmé. Malému dítěti trvá několik let, než se naučí nejen vyslovovat správně všechny hlásky, ale také porozumět obsahu sdělovaného. Je-li dítě postiženo *ztrátou sluchu*, jeho možnost dorozumívát se mluvenou řečí je znesnadněna absencí sluchových vjemů. Sluchové vnímání je důležitou složkou dorozumívacího procesu, protože sluchem k dítěti přicházejí informace, které slouží k jeho správné orientaci v prostředí. Pro dítě se sluchovým postižením je mnohem

přirozenější přijímat informace prostřednictvím vizuálně motorického komunikačního systému - znakovým jazykem. Hrubý<sup>5</sup> výstižně píše, že na první pohled možná není vidět žádná odlišnost, ale přesto je tu něco, co způsobí, že toto dítě bude vždycky jiné než ostatní. Jeho odlišnosti nemůžeme zabránit, můžeme však docílit, že ač bude jiné, nebude horší než ostatní!

Děti postižené *dětskou mozkovou obrnou* se liší od ostatních dětí s poruchami dorozumívání po mnoha stránkách. Poškození mozku v raném věku se projevuje rušivě ve schopnostech pohybových, rozumových i mluvních. Poruchy řeči se vyskytují v souvislosti s poruchami hybnosti, které postihují také svalstvo jednotlivých mluvních orgánů, a tím i složky mluvního projevu: dýchání, fonaci, artikulaci i celkovou plynulost a koordinaci mluvního projevu. Tím je pak postižen i celkový ráz řeči po stránce artikulace, síly, rytmu, melodie, plynulosti a srozumitelnosti. Výrazová stránka je porušována trvale zvýšenou spastickou formou a opakovaně se vyskytujícími nepotlačitelnými mimovolnými pohyby.<sup>6</sup> Dítě nedokáže vyslovit některé jednoduché hlásky, naráží na překážky při vyslovování jednoduchých slov a zaráží se v dalším mluvním projevu. Obsahová stránka myšlení a řeči je ochuzena následkem omezené možnosti pohybu, a tím i poznávání širšího prostředí,

U mnoha dětí *s poruchou mobility* se vyskytují poruchy komunikace a malá řečová aktivita. Souvisí to především s poruchami motoriky v oblasti tvorby mluveného i psaného projevu, se senzorickými poruchami nebo s mentální retardací.<sup>7</sup>

*Zrakové postižení* můžeme definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Poškození zraku ovlivňuje činnosti v běžném životě dítěte a běžná optická korekce k jeho odstranění nepostačuje. U dětí se zrakovým postižením nejde většinou o absenci komunikace za pomoci hlasité řeči, ale o neschopnost získat informaci z okolí bez speciálních postupů a kompenzačních pomůcek. Kompenzační pomůcky pro děti se zrakovým postižením jsou koncipovány tak, aby využívaly dvou dalších smyslů - hmatu a sluchu. Jedním z problémů v komunikaci dětí se zrakovým postižením je tzv. verbalismus, který můžeme charakterizovat jako nepřiměřené a často i

---

<sup>5</sup> HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých 1. díl*. 2. vyd. Praha: Septima, 1999. s. 13.

<sup>6</sup> KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči u dětí s dětskou mozkovou obrnou*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1986. s. 28 – 29, s. 58 - 59

<sup>7</sup> MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. s. 93 – 94



nadměrné používání slov v komunikaci s nepřesným či nesmyslným významem. Jedná se nejenom o neadekvátní výběr slov a pojmů, ale i o zdlouhavé opisování významu slova. Příčinami tohoto jevu je především nedostatek zpětného zrakového filtru a ověření si významu pojmu.

*Děti s mentálním postižením* v důsledku snížení rozumových schopností nejsou v mnoha případech schopny verbálního vyjadřování a pochopení obsahu sdělovaných slov. Děti takto postižené musí mít k dispozici nějaké alternativní a velmi jednoduché prostředky, které jim komunikaci s okolím umožní. Proto se stále vyvíjí a hledají různé metody a způsoby náhradní komunikace s cílem rozšířit a usnadnit komunikaci dětem s mentálním postižením.

*Autismus* je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Autisté žijí jakoby za sklem, světu rozumějí jen s obtížemi, nebo vůbec ne, někdy o to ani nestojí. Jak uvádí Miller<sup>8</sup>, asi polovina dětí s autismem si nevybuduje jazyk použitelný ke komunikaci. Druhá polovina nejprve opakuje, co slyší kolem sebe, naučí se i určitá slova, ale bez schopnosti propojit je do souvislosti, použít je ve větách a porozumět jim.

Na děti s jakýmkoli postižením lze pohlížet ze dvou úhlů. Lidé nazírající na jejich handicap z medicínského hlediska je považují za postižené jedince. Jejich cílem je takto „poškozené“ jedince opravit do nejvyšší možné míry. Děti se zdravotním postižením ovšem můžeme chápat i z opačného úhlu pohledu. Přijímáme je jako jedince s odlišným jazykem, vyjadřováním a chováním, nestavíme se vůči nim do nadřazené role. Snažíme se sami poznávat jejich odlišný svět

---

<sup>8</sup> MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. s. 174 - 175

## 2.3 ZNAKOVÝ JAZYK

Znakové jazyky neslyšících vznikly ze spontánních jazyků, které byly v historickém vývoji pravděpodobně předchůdci mluvených jazyků. Tento způsob komunikace se realizuje znakovým signálem, který je vyjadřován především pohybem rukou a je vnímán výhradně zrakem. Je to tedy vizuálně motorický komunikační systém. Znakový jazyk má dvě důležité složky: manuální (tvary, pohyby, pozice rukou) a nemanuální (mimika, pohyby a pozice hlavy a horní části trupu). Obě tyto složky jsou nositeli gramatických a lexikálních významů a jsou nedílnou součástí znakového jazyka. Neslyšící v každé zemi mají svůj vlastní jazyk.

Znakový jazyk je vytvořen ze znaků. Tak jako slovo i znak má své formativní prvky, ale slovo se nemusí rovnat znaku. Každý znak má své rozdílné formativní prvky:<sup>9</sup>

1. místo, kde je znak artikulován
2. tvar ruky/rukou, která/é artikuluje/í
3. vztah ruky/rukou k tělu: orientace dlaně/í a orientace prstů
4. vztah ruky k ruce (u znaků artikulovaných oběma rukama)
5. pohyb/y ruky/rukou

Uváděné formativní prvky znaků jsou srovnatelné s tím, čím jsou hlásky v mluveném jazyce. Znakem rozumíme pohyb jedné nebo obou rukou a prstů. Ruce se často dotýkají obličeje, hlavy, trupu. Jsou provázány odpovídající mimikou, která je při znakové komunikaci mnohem důležitější než při komunikaci mluveným jazykem. Ty různé grimasy a „šklíbení“, které dělají neslyšící ve znakovém jazyce, znamenají pro znakový jazyk přesně totéž, co znamená pro jazyky mluvené změna melodie hlasu či změna přízvuku. Systém dohodnutých poloh a pohybů rukou a prstů je systémem symbolů reálného a abstraktního světa.

Znakové jazyky jsou známy ve dvou základních formách. První je znakový jazyk neslyšících. Je mateřským jazykem neslyšících, má svou vlastní strukturu a syntax odlišný od mluveného jazyka. Druhou formou znakového jazyka je průvodní znakový jazyk, který je přizpůsoben jazykové struktuře mluveného jazyka. Používají ho převážně tlumočníci při simultánním překladu mluveného projevu.

---

<sup>9</sup>KRAHULCOVÁ - ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. s. 49 - 51

## 2.3.1 ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK

Český znakový jazyk není mezinárodním jazykem. Český znakový jazyk se vyvíjel zejména v centrech, kde se setkávali neslyšící - ve školách pro sluchově postižené. Mezi nejstarší školská zařízení pro neslyšící ve světě patří i škola v Praze na Smíchově (od roku 1786 do dnes). Český znakový jazyk nezanikl i přesto, že bylo jeho používání při vyučování většinou zakázáno. Poslední desetiletí bylo pro Českou republiku v mnoha ohledech přelomové, na neslyšící se začínáme dívat jinak. Hluchotu postupně přestáváme považovat za postižení, které musíme napravit a dosáhnout tak toho, aby neslyšící mluvili a odezírali. Zákon o znakové řeči, přijatý v roce 1998, zaručuje neslyšícím právo na používání znakové řeči (znakového jazyka a znakované češtiny), vzdělávání s využitím znakové řeči a výuku znakové řeči.<sup>10</sup>

Český znakový jazyk je základním dorozumívacím jazykem neslyšících v České republice. Je to přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr. Je ustálen po stránce lexikální i gramatické. Znakový jazyk má jiný slovosled i gramatiku než čeština. Například vztahy, které se v češtině vyjadřují spojkami, předložkami a podobně se ve znakovém jazyce vyjadřují umístěním v prostoru.

## 2.4 UMĚLÉ POSUNKOVÉ KÓDY

### 2.4.1 ZNAKOVANÁ ČEŠTINA

Znakovaná čeština nebo též manuálně kódovaný mluvený jazyk neslovní je umělý jazykový systém, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími. Znakovaná čeština, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována, využívá také gramatické prostředky češtiny. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídající znaky českého znakového jazyka. Slovosled

---

<sup>10</sup>HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých I. díl*. 2. vyd. Praha: Septima, 1999. s. 68 - 70.

je stejný jako v češtině, pouze pro každé slovo se použije odpovídající znak znakového jazyka.

Sdělovací kód znakové češtiny je obvykle tvořen čtyřmi základními složkami:<sup>11</sup>

1. *Souhrn znaků znakové češtiny* – představuje zásobu vizuálně pohybových signálů.

2. *Orální mluvená řeč* – doprovází vizuálně pohybové signály rukou a má velký význam pro upřesnění významu znaku.

3. *Prstová abeceda* – se nejčastěji uplatňuje pro slova, která nemají znakové významy ve znakové češtině. Prstová abeceda souběžně doprovází vyslovované slovo.

4. *Doprovodná mimika* – přirozeně doplňuje vyjádření ve vizuálně pohybových jazycích, je důležitá pro doplnění základní informace.

Znakovanou češtinu budou ještě dlouho používat rodiče neslyšících dětí a ještě dlouho se bude používat na školách. Je zcela nezastupitelná v situacích, kdy spolu hovoří neslyšící a slyšící, kteří neumí znakový jazyk. Učitel, který používá znakovou češtinu, dává svým žákům najevo, že je považuje za rovnocenné lidské bytosti a že je s nimi ochoten se podělit o jejich komunikační problém.<sup>12</sup>

## 2.4.2 DĚTSKÝ ZNAKOVÝ JAZYK

Osvojování znakového jazyka probíhá ve stádiích a je srovnatelné s osvojováním si mluveného jazyka, řeči. Výsledný stupeň zvládnutí znakového jazyka v dětském věku se liší u neslyšících dětí slyšících rodičů a neslyšících dětí neslyšících rodičů. A to vždy ve prospěch těch druhých. Rozdíly v dosaženém stádiu vývoje znakového jazyka se u obou skupin obvykle vyrovnají během desátého roku života. Dětská znaková řeč je charakteristická zjednodušenou projevovou stránkou a nižší znakovou zásobou pojmově velmi širokou. Začátky vývoje znakového jazyka lze zjišťovat kolem osmi – devíti let.<sup>13</sup>

Český znakový jazyk je plnohodnotný přirozený jazyk, který nemá s češtinou nic společného. Má vlastní gramatiku, které nic nechybí a která zaručuje, že ukázaná věta bude jednoznačně pochopena. Má i vlastní neverbální, nebo spíše neznakovou složku, která se obvykle vyjadřuje mimikou, při které se nedá současně vyslovovat česká věta.

---

<sup>11</sup> JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie-komunikace sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1990. s. 133 - 135

<sup>12</sup> HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých 1. díl*. 2. vyd. Praha: Septima, 1999. s. 72

<sup>13</sup> KRAHULCOVÁ – ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. s. 53

Ústa totiž neslyšící potřebuje jen jako jakousi „třetí ruku“. Znakový jazyk má stejně jako všechny mluvené jazyky svou historii a jako všechny mluvené jazyky se vyvíjí. Často přejímáním slov z cizích jazyků.<sup>14</sup>

### 2.4.3 PRSTOVÁ ABECEDA

Prstová abeceda (též daktylotika, daktylní abeceda nebo daktylogie) je vizuálně motorický komunikační systém, který využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Její produkce je lineární. Pro její použití je nutná znalost písemné formy mluveného jazyka. Prstová abeceda vyjadřuje jednotlivé hlásky polohami a tvarem prstů. Syntetickým a uspořádaným postupem tvoří slova stejně, jako se hlásky spojují do slov v mluvené řeči.<sup>15</sup> Prstová abeceda je nedílnou součástí českého znakového jazyka a totální komunikace, kde se využívá k odhláskování cizích slov, jmen, odborných termínů a pojmů, pro které dosud nejsou ustáleny znaky českého znakového jazyka, k vizualizaci tvarů slov mluveného jazyka. Existují jednoruční i dvouruční prstové abecedy a v jednotlivých zemích se více či méně liší. Prstová abeceda na jednu ruku je velmi rychlá, ale málo zřetelná, prstová abeceda na dvě ruce je pomalejší, zřetelnější, obvykle srozumitelná i slyšícím.<sup>16</sup>

Jednoruční prstovou abecedu využil jako první k výuce a komunikaci s neslyšícími Španěl Bonet v roce 1620. K největší slávě přivedl prstovou abecedu učitel neslyšících Jacob Rodrigues Perena. Bonetovu abecedu použil později Abbé L'Epée. Ten ale připouštěl, že sice pozvolna navádí neslyšící k mluvení, ale nevede je k myšlení, nepřispívá k chápání a tvoření pojmů.<sup>17</sup> V průběhu minulého století byla prstová abeceda z většiny škol vyřazena. U nás se prstová abeceda poprvé začala používat ve výuce v roce 1957. V současnosti se prstové abecedy používají hlavně v předškolním věku a částečně v mladším školním věku u těžce sluchově postižených v období tvoření, fixace a automatizace mluvních stereotypů.

---

<sup>14</sup><http://ruce.cz/znakovy-jazyk>

<sup>15</sup> Příloha číslo 1 - Prstová abeceda – <http://www.ticho.cz/clanky>

<sup>16</sup> JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie-komunikace sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1990. s 102 - 103

<sup>17</sup><http://ruce.cz/clanky/3>

Dlouhou dobu se tvrdilo, že prstová abeceda, jako snadnější a přístupnější prostředek vnímání, může u dětí zbrzdit rozvíjení návyku odezírání. Výsledky výzkumných šetření i nejširší praxe dokazují, že při metodicky správném nacvičování prstové abecedy a prstovém dorozumívání nedochází ke zpomalování rozvoje odezírání, ale právě naopak. Rozvíjení tohoto návyku se usnadňuje. Analýza a syntéza slova prstovými znaky je jednoznačná a přesná. Při dorozumívání prstovou abecedou se děti učí odezírat řeč skládající se ze slov, jejichž hláskovou podobu si již osvojily. Nedochází tady k mnohoznačnosti významu slova pro nepřesné nebo částečné vizuální vyjádření vzhledem ke gramatickému tvaru. Účinnost prstového dorozumívání je do značné míry ovlivněna metodickými postupy při její aplikaci.<sup>18</sup> Osvojování prstových znaků probíhá u dětí na základě napodobování. Podmínkou úspěchu je tedy přiměřená motorická schopnost ruky, určité nadání dítěte pro vštípení a znovu vybavení vizuálně-motorického kódu, velmi precizní a pečlivá technika ukazování prstových znaků

#### **2.4.4 TAKTILNÍ ZNAKOVÝ JAZYK**

Touto formou komunikace se dorozumívají především hluchoslepí, kteří si jako první osvojili znakový jazyk a pak, v důsledku zhoršujícího se zrakového vnímání, byli nuceni přejít k jeho dotekové podobě. Metoda je vhodná pro děti s praktickou nebo totální hluchoslepotou. Taktilní znakový jazyk je založen na vzájemném kontaktu jedné nebo obou rukou komunikujících, tzv. znakování „ruku v ruce“.<sup>19</sup> Základem komunikace je spojení rukou hluchoslépe osoby s osobou, která znakuje. Jednotlivé znaky vycházejí ze znakového jazyka pro neslyšící. Pro tuto techniku jsou však upraveny dle potřeb hluchoslepých.

#### **2.4.5 LORMOVA ABECEDA**

Tato dotyková dlaňová abeceda je vhodná především pro prakticky či totálně hluchoslépe děti. Jednotlivé doteky do dlaně hluchoslépe osoby odpovídají konkrétním písmenům.<sup>20</sup> Pro vlastní potřebu ji sestavil Hieronymus Lorm po náhlé sluchové ztrátě v

---

<sup>18</sup> KRAHULCOVÁ – ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. s. 186 - 187

<sup>19</sup> <http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/vyukovy-cd-rom-tzn-pro-hluchoslepe.php>

<sup>20</sup> Příloha číslo 2 - Lormova abeceda - <http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/abeceda.php>

15 letech a v důsledku postupného se zhoršování zraku. Pomocí dotykové abecedy se dorozumíval s rodinou i známými. Tato abeceda byla dcerou H. Lorma zveřejněna až šest let po jeho smrti, v roce 1908. Brzy se rozšířila po celé Evropě. Prošla nejrůznějšími úpravami. Zdravé osoby, které neznají dotykovou abecedu, mohou pro komunikaci s hluchoslepými používat jednobarevnou bavlněnou rukavici s označením jednotlivých písmen.

Dotykovou abecedu pro český jazyk vytvořila Anna Aquina Sedláčková, jedna z řádových sester svatého Karla Boromejského, která vykonávala pečovatelskou a pedagogickou službu v ústavu pro nevidomé v Praze na Hradčanech. A. Sedláčková však nebrala v úvahu nutnost hmatového vnímání a orientaci způsobem, jež by předcházel omylům při vzájemné komunikaci hluchoslepých osob. Jednotlivé hlásky řadila bez ohledu na jejich frekvenci v české řeči. A. Špička, ředitel Zemského ústavu pro slepé v Brně, upravil Lormovu abecedu pro český jazyk. Za základ považoval neustálý dotyk rukou příjemce a mluvčího. U obtížně vnímatelných hmatových znaků používal místo dotyků stisky.

Společnost LORM (společnost pro hluchoslepé) se rozhodla používat pro komunikaci hluchoslepých osob modifikovanou německou verzi Lormovy abecedy. Vedly k tomu následující důvody:

1. rychlost komunikace (jiný způsob dotykové abecedy, tzv. daktylotika je pomalejší),
2. snadnost učení (vhodná jak pro děti, tak i pro dospělé),
3. snadnost hmatového vnímání a orientace jednotlivých hmatových znaků,
4. rozdíl ve frekvenci hlásek v českém a německém jazyce není výrazný.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> <http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/lorm.php>

## 2.5 ODEZÍRÁNÍ

*„Slyšení očima je velmi delikátní umění, jímž může bystré a pozorné oko podle pohybu rtů slyšet i to, co mluví kterákoliv osoba“.<sup>22</sup>*

Odezírání je pro všechny kategorie neslyšících i nedoslýchavých mimořádně důležité. Odezírání je odhadování vyslovovaných slov z pohybu mluvidel – rtů, zubů, jazyka, lícních svalů. Rozdíl v používání odezírání neslyšícími a nedoslýchavými je v tom, že pro neslyšící je často odezírání jediným způsobem komunikace se slyšícími, kdežto u nedoslýchavých se většinou jedná pouze o podpůrný prostředek dorozumívání, s jehož pomocí si může domyslet ta slova, kterým špatně rozuměl. Odezírání není tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. Nenaucí se ho každý člověk a není pravda, že se ho lépe učí lidé neslyšící. I těm mnohdy dělá odezírání problémy a mnozí se jej nenaucí nikdy. Je k tomu potřeba určitá kombinace vloh, na jejichž podkladě se může tato dovednost rozvíjet. Odezírání je činnost, ke které jsou potřeba určité podmínky, jinak ji nelze provozovat. Dělíme je na vnější a vnitřní.

Do kategorie vnitřních podmínek řadíme vlastní zkušenosti s odezíráním. Člověk při odezírání sleduje nejenom tvar úst, ale také jejich pohyby a postavení jazyka a zubů. Některé hlásky jsou tvořeny v zadní části úst a v hrtanu, ale navenek mají stejný mluvní obraz jako hlásky přední. Proto asi pouze třetina hlásek je poznatelná podle mluvních pohybů. Ostatní musí člověk poznat většinou již na základě zkušenosti.<sup>23</sup> Důležitá je i dosažená úroveň vývoje řeči; rozsah slovní zásoby, gramatika, úroveň sociálních vztahů, psychický stav odezírajícího i mluvícího.

Do kategorie vnějších podmínek zařazujeme dokonalý a nepřerušovaný zrakový kontakt, což zajišťuje především dobré osvětlení, které je velmi důležitou podmínkou pro sluchově postižené žáky ve školách. Je důležité, aby učebna byla uspořádána tak, aby byl nasvícen obličej učitele a aby světlo z oken neoslňovalo žáky. Je dobré, aby lavice byly postaveny do půlkruhu, neboť to umožňuje i odezírání od spolužáků. Důležitá je také optimální konverzační vzdálenost. Největší vzdálenost vhodná pro odezírání je okolo čtyř metrů. Při větším odstupu by již rty byly nezřetelné a mluvní pohyby obtížné

---

<sup>22</sup> BULWER, J. Id HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých 1. díl.* 2. vyd. Praha: Septima, 1999. s. 74

<sup>23</sup> HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých 1. díl.* 2. vyd. Praha: Septima, 1999. s. 74



rozpoznatelné. V opačném směru je důležité, aby osoby od sebe dodržovaly určitý odstup, neboť ne každému je příjemné, když je druhý příliš blízko. Člověk by měl dodržovat určitou hranici, ke které až může jít. Optimální nejmenší vzdálenost je asi 0,5m.<sup>24</sup> Také správná artikulace je důležitou vnější podmínkou odezírání. Každý člověk má odlišný způsob mluvy a proto, když sluchově postižený mluví s někým, koho ještě moc nezná, může mu dělat odezírání značný problém. Je to tím, že není ještě zvyklý na mluvu dotyčné osoby.<sup>25</sup> Artikulace by měla být mírně zvýrazněná, pečlivá a zpomalená, ale měla by si zachovat přirozený charakter mluvy. Při přehnaném zvýrazňování artikulace je odezírání spíše ztíženo nežli ulehčeno. Při mluvení bychom se měli vyvarovat také nadměrné gestikulace a je zbytečné zvyšovat hlas, neboť při tišší mluvě jsou artikulační pohyby zřetelnější nežli při křiku.<sup>26</sup> Do podpůrné složky odezírání patří i celkový výraz obličeje, výraz očí, jednoduchá přirozená gesta, mimika apod. Tyto složky mluvy velice podstatným způsobem ovlivňují odezírání a můžeme podle nich poznat náladu mluvícího, jeho pocity či důležitost sdělované informace. Pro lepší odezírání je důležitá i znalost tématu konverzace. Sluchově postižený by měl být alespoň trochu obeznámen s tím, o čem bude řeč, aby věděl, jaké oblasti se bude konverzace týkat.

Často je odezírání ztíženo vzhledem mluvící osoby. Například pokud je nedoslýchavé dítě ve škole, v níž má učitel má plnovous nebo knír, působí mu odezírání značné obtíže. Vousy zakrývají ústa mluvícího a sluchově postižený se marně snaží rozluštit, co se za nimi skrývá. Další překážkou v odezírání jsou všechny předměty, které nějakým způsobem mění tvar úst. Například má-li mluvící v puse žvýkačku nebo zrovna kouše jídlo, jsou jeho artikulační pohyby značně změněny. Také kouření cigarety znemožňuje odezírání a to nejenom tím, že mění tvar úst, ale také svým kouřem, který dělá clonu a zhoršuje tak viditelnost.

---

<sup>24</sup> KRAHULCOVÁ – ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. s. 162 - 163

<sup>25</sup> VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Paido: Brno, 2004. s. 140 - 141

<sup>26</sup> HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých 1. díl*. 2. vyd. Praha: Septima, 1999. s. 76 - 77

Všechny tyto faktory působí v praxi jako nedílný celek. Vnější podmínky jsou velmi proměnlivé a v běžném životě lze některé z nich ovlivňovat. Usnadní to odezírajícímu orientaci především v počátku komunikace.<sup>27</sup>

## 2.6 ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Dětem i dospělým se závažným postižením řeči v důsledku onemocnění, například dětskou mozkovou obrnou, mentálním postižením, vývojovým postižením řeči, mozkovou cévní příhodou, progresivními neurologickými postiženími, laryngektomií, úrazem mozku a míchy, poruchami sluchu, kombinovanými postiženími, autismem apod. velmi pomáhá alternativní komunikace. Každá osoba, která se nemůže dorozumívat mluvenou řečí nebo se jí dorozumívá velmi omezeně, potřebuje užívat jinou kombinaci systému augmentativní a alternativní komunikace. Spolu s rozvojem komunikace, schopnostmi a potřebami dítěte se obměňuje i systém alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK) pro danou osobu, která je pro určité období jeho vývoje nejvhodnější.<sup>28</sup>

Při zavádění určitého komunikačního systému do praxe je důležité zohlednit prvek individuality. Hlavními kritérii, která uvádí Klenková,<sup>29</sup> by mělo být, do jaké míry daný systém komunikace vyhovuje možnostem a schopnostem dítěte a také, zda je zohledněna vývojová prognóza. Způsob komunikace se zavádí postupně - zpočátku se volí reálné předměty, pak fotografie a obrázky, dále piktogramy, případně písmo. Zvolená pomůcka pro usnadnění dorozumívání musí být snadno manipulovatelná, všichni účastníci komunikace by ji měli znát. Jedinec při používání pomůcky zažívá pocit úspěchu. Vhodné je zavést u jednoho dítěte současně více systémů komunikace, zapojit prvek multisenzoriality. Dříve, než dítě začne používat daný systém komunikace, je třeba vyšetřit psychologickou stránku osobnosti, stav zraku, sluchu a individuální zvláštnosti jedince. Komunikační nástroj musí být posuzován v běžném životě, v praxi, nejen v terapeutických situacích.

---

<sup>27</sup> <http://www.ticho.cz/clanky.php?cclser=8&limc=0&cclkat=&sclkat=novinky>

<sup>28</sup> Česká logopedie 1994. 1 vyd. Praha: Makropulos, 1995. s. 89 - 90

<sup>29</sup> JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: MU, 2003. s. 17 - 18

Při výběru komunikační formy pro každého postiženého je důležité zohlednit všechny osobnostní podmínky. Věk, úroveň kognitivních schopností, stupeň porozumění řeči, jeho současný způsob a předpokládaný vývoj dorozumívání, zda má snahu komunikovat, ochotu a možnosti spolupracovat, stav jeho motorických funkcí, jeho pohybové možnosti, stav smyslových orgánů. Při výběru prostředku AAK je nutné brát v úvahu prostředí postiženého. Zda jsou jeho rodiče a nejbližší okolí schopni a ochotni naučit se s postiženým těmito alternativními způsoby komunikovat.<sup>30</sup>

Zájmem osob, jež se v důsledku těžkého zdravotního postižení nemohou dorozumívat mluvenou řečí, slouží od roku 1997 specializované Centrum pro augmentativní a alternativní komunikaci CAAK.<sup>31</sup>

### 2.6.1 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM MAKATON

Makaton je jazykový program, který poskytuje základní prostředky komunikace a podněcuje rozvoj mluvené řeči i porozumění pojmům dětí s komunikačními problémy. Vytvořila jej logopedka Margaret Walker ve Velké Británii. Tento program je využíván pro potřeby komunikace u dětí:

- neslyšících s mentálním postižením,
- slyšících s mentálním postižením,
- s mentálním a tělesným postižením,
- s autismem,
- malých neslyšících,
- s problémy artikulace nebo koktavosti.<sup>32</sup>

Makaton je nonverbální jazykový program, kdy se jednotlivá slova vyjadřují využitím gest a znaků, užívá se i mimický výraz obličeje. Při počátečním užívání jazykového programu je vhodné používat současně znaky, symboly i mluvenou řeč. Znaky Makaton mají původ ve znakovém jazyce neslyšících a jsou často doplněny obrázkovými symboly.<sup>33</sup> Ty mohou být využívány jako primární prostředek komunikace, nebo

---

<sup>30</sup> KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. s.65

<sup>31</sup> <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=96>

<sup>32</sup> KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. s. 14 - 16

<sup>33</sup> Příloha číslo 3 Makaton – znaky, symboly, KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*

pomůcka přispívající k rozvíjení jazyka či čtenářských dovedností.<sup>34</sup> Slovník znakové řeči Makaton obsahuje 350 slov, je mezinárodní a při využití této metody je nutné tento systém respektovat. Množství znakových slov se s rozvojem expresivní složky řeči i porozumění může omezovat.

Výuka musí probíhat ve formální rovině, kdy jsou děti vyučovány podle příručky Makaton, a tak získávají důkladnou znalost znaků a porozumí příslušným pojmům jazyka. Neformální rovina dává dětem s postižením možnost používat nové znalosti v každodenním životě.<sup>35</sup> Pokud se rozhodneme při výchově a vzdělávání těžce postižených dětí využít metodu Makaton, je nutné, aby si ji nejdříve osvojili všichni z nejbližšího okolí dítěte, s nimiž přichází do styku. Při nácviku této znakové řeči se klade maximální důraz na motivaci, kterou je potřeba vzájemného dorozumění.<sup>36</sup>

Aplikací tohoto systému v ČR se zabývá především Centrum augmentativní a alternativní komunikace (dále CAAK) Praha, které pořádá ve spolupráci s Diakonií ČCE kurzy pro seznámení s tímto systémem.

## 2.6.2 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM BLISS

Grafický dorozumívací (komunikační) systém, používající místo slov velmi jednoduché piktogramy a ideogramy se nazývá Bliss. Tato metoda je využívána především u jedinců s centrálními poruchami motoriky a poruchami komunikačních schopností v expresivní složce řeči, dále u osob s mentálním postižením, multihandicapované, autisty a afatiky. Na rozdíl od klasických piktogramů jsou symboly Bliss sestaveny z jednoduchých geometrických obrazců a jsou oproti piktogramům v mnoha případech abstraktní.<sup>37</sup> Jeden symbol rovněž může zahrnovat větší počet synonym nebo slov s podobným významem. Přesný význam vždy vyplývá z kontextu. Aplikace systému Bliss nevyklučuje používání jiných komunikačních prostředků.

---

<sup>34</sup> KRAHULCOVÁ–ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. s. 206

<sup>35</sup> KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. s. 17

<sup>36</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 96 - 97

<sup>37</sup> Příloha číslo 4 Bliss - KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených*.

Systém Bliss vznikl v roce 1949, kdy Charles Bliss publikoval svůj symbolový jazyk inspirovaný čínským obrázkovým písmem, který měl sloužit k lepšímu vzájemnému dorozumění lidí různých národů a ke zrušení kulturních hradeb mezi nimi. Až později byl systém přepracován a rozvinut terapeutickým týmem ze střediska pro postižené děti v Torontu. Systém Bliss se začal aplikovat u osob s těžkými komunikačními vadami.<sup>38</sup> V dnešní době nachází své uplatnění u jedinců s centrálními poruchami motoriky, u nichž je předpoklad narušení expresivní složky řeči (jedinci po mozkových příhodách, afatiky), dále byl využit i v péči o osoby s mentálním, tělesným a vícenásobným postižením. Výhodou tohoto systému je naprostá logika, snadnost pochopení a plné zachování gramatických pravidel, aby mohl být využíván jak osobami, které umí číst, tak i těmi, kteří číst nedokáží.

Základní prvky jsou sestavovány logickou skladbou do velkého množství symbolů. Jednotlivé symboly a symbolové prvky je možné vzájemně kombinovat a docílit tak jednoduchými prostředky, že je nemluvíci osobě nabídnut rozsáhlý a úplný komunikační systém bez mezer.<sup>39</sup> Základní slovník obsahuje asi sto symbolů a pro jednotlivé uživatele je zpracováván do individuálních komunikačních tabulek, které mohou lidé s postižením nosit s sebou. Nad symbolem v tabulce je umístěn nápis, takže dorozumívání je možné i s lidmi, kteří systém Bliss neznají. Bliss symboly jsou založeny, na rozdíl od slovní mluvené řeči, na významu slova, na jeho pojmovém obsahu. Proto je prvotní nácvik u malých dětí postupný a zaměřuje se na používání symbolů známých pojmů. Pokračuje se v dokreslování Bliss symbolů a následné spojování do struktur připomínajících věty. Nácvik je jednodušší a rychlejší než učení se klasickému písmu (sled abstraktních písmen). Díky možnosti přizpůsobení systému mentální úrovni dítěte se může systém Bliss téměř vyrovnat mateřskému jazyku. Může být i dobrým odrazovým můstkem používat ho ke komunikaci psanou podobou jazyka.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 150

<sup>39</sup> KUBOVÁ L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. s. 20 - 22

<sup>40</sup> KRAHULCOVÁ – ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 1996. s. 206 - 207

### 2.6.3 PIKTOGRAMY

Piktogramy (v zahraničí známý pod názvem PIC – Pictogram Ideogram Communication) je systém AAK užívající jako prostředku AAK grafické znaky – symboly. Piktogramy se užívají tam, kde jedinec z důvodu nízkého věku či mentálního a tělesného postižení není schopen dekódovat písmo. Dorozumívání pomocí symbolů doprovází mluvená řeč spolu s manuálními znaky. Grafické znaky užívané v rámci tohoto systému mají vzhled bílého obrazu na černém pozadí a jsou převzaty z modelu užívaného zejména v zemích severní Evropy, kde se s nimi při svém studijním pobytu seznámila autorka české verze Libuše Kubová.<sup>41</sup> Pro aplikaci tohoto systému AAK byla vydána metodická příručka a učebnice obsahující základní slovní piktogramy. Na rozdíl od symbolů Bliss jsou piktogramy mnohem konkrétnější a pro děti snadněji zapamatovatelné. Jejich pomocí mohou sdělit svému okolí své potřeby, pocity, účastnit se konverzace a nebýt jen pasivními posluchači.

Soubor základních symbolů je vytištěn bíle na černém pozadí, takže učitelé si mohou vybrat používaný systém barevného značení, který dětem pomáhá při vyhledávání. Při výuce komunikace pomocí piktogramů je třeba postupovat pomalu, zaměřovat se nejdříve na jednoduché a známé předměty a snadnou činnost (obrázky rodiny, věci kolem nás). Teprve později, až když jsou symboly bezpečně upevněny, lze je spojovat, takže vytvoří strukturu připomínající věty i když bez gramatických pravidel. Pro lepší zapamatování symbolů je vhodné jejich vyvěšení na dobře viditelné místo. Manipulace s obrázky neslouží pouze k jejich zapamatování, ale procvičuje se koordinace ruka – oko, cvičí se motorika, pozornost, soustředění, zlepšuje se schopnost vizuálního rozlišování.<sup>42</sup> Dorozumívání pomocí piktogramů je jednoduché a názorné, a proto nevyžaduje od okolí jakékoli speciální znalosti či dovednosti. Je srozumitelné pro všechny.

---

<sup>41</sup> Příloha číslo 5 Piktogramy. KUBOVÁ, L. *Piktogramy - metodická příručka*. Praha: Tech-Market, 1997.

<sup>42</sup> KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. s. 26- 29

## 2.6.4 ZNAK DO ŘEČI

Znak do řeči představuje podporu řeči u osob s mentální retardací, autistů, u jedinců s centrálním narušením motoriky. Znak do řeči vytvořil jako systém AAK pod názvem Teng til tale (TTT) dánský speciální pedagog Larse Nygard. Tento systém užívá k doplnění mluvené řeči manuální znaky.<sup>43</sup> Nejde o znakovou řeč sluchově postižených, ale o kompenzační prostředek doplňující mluvenou řeč jedinců s narušenou komunikační schopností. Cílem je rozšíření a usnadnění komunikace. Znakují se především klíčová slova ve větě. Dítě je vedeno k napodobování přirozených gest.<sup>44</sup> Hlediskem při výběru posunků je schopnost dítěte vnímat a úroveň jeho motorického vybavení. Pokud dítě nahradí gesto mluvenou řečí, posunek se již dál neužívá. Mluvená řeč je vždy důležitější než jakýkoli prvek AAK.

Pravidla pro používání posunků, jak je uvádějí Valter a Baudzio,<sup>45</sup> lze aplikovat jak pro znak do řeči, tak v téměř všech bodech pro ostatní vizuálně motorické komunikační systémy:

1. Dospělý provází svoji řeč gestem, slovo i posunek probíhají současně.
2. Dospělý mluví a gestikuluje, až když se na něj dítě podívá.
3. Vzdálenost mezi dítětem a dospělým nemá být menší než 50 cm a větší než 2 m.
4. Obsah posunku je podpořen mimikou.
5. Dospělý povzbuzuje dítě k napodobení gesta.
6. Pokud dítě gesto nenapodobuje, vede mu dospělý ruku.
7. Dítě a dospělý zprvu gestikulují jen v určité situaci.
8. Na každé gesto, které dítě provede, dospělý přiměřeně reaguje.
9. Při výběru posunků brát zřetel na schopnost vnímání a motorické vybavení dítěte.
10. Dospělý neustále pozoruje, kdy je gesto nahrazeno řečí.

---

<sup>43</sup> Příloha číslo 6 Znak do řeči. JANOVCOVÁ Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU, 2003.

<sup>44</sup> JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU, 2003. s. 23 - 25

<sup>45</sup> VALTER, BAUDZIO, Id JANOVCOVÁ Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU, 2003. s. 25

## 2.6.5 FACILITOVANÁ KOMUNIKACE

Tato technika se používá u dětí s vážnými postiženími jako mentální retardace, autismus, Downův syndrom, mozková obrna a u dětí s jinými vývojovými postiženími. Facilitovaná komunikace byla vypracována v sedmdesátých letech 20. století Australankou Rosemary Crosley, která naučila komunikovat více než osm set dětí s různým postižením a dala jim tak šanci moci se vyjadřovat. Jedná se o podpůrnou komunikační techniku, umožňující nemluvicím osobám s postižením komunikovat pomocí ukazování na písmena (pokud umí číst) nebo na obrázky (když neumí) s pomocí asistenta. Osoby využívající facilitovanou komunikaci komunikují pomocí tzv. „podané ruky“ resp. pomocí fyzické dopomoci asistenta – facilitátora. Ten přidržuje ruku, zápěstí nebo paži osoby, která chce něco sdělit. Nastavuje protitlak proti ruce handicapovaného podle jeho svalového napětí, zajišťuje tak zpětnou vazbu a zároveň ji stimuluje, když postižený vyťukává nějakou zprávu na psacím stroji, počítači nebo tabulce s abecedou. Úkolem asistenta je zajišťovat fyzickou pomoc, ale neovlivňovat vlastní volbu obrázku nebo písmene, tedy povzbudit, ale ne vést. Cílem je postupně omezit podporu facilitátorovy ruky na nejmenší míru. Z podpory zápěstí přechází na podporu lokte a později ramene. Obrázky nebo písmena mohou být na počítači, tabulce s písmeny nebo na textovém procesoru a asistentem může být dostatečně zkušený učitel, rodič nebo opatrovník, ale určitě osoba, ke které má člověk s postižením důvěru.

Základní myšlenkou facilitované komunikace je, že mnoho jedinců je zdánlivě postiženo mentálně, ale mají pouze neuromotorické postižení, které jim brání tvořit a ovládat hlasové projevy. Toto postižení také ovlivňuje schopnost účinně ovládat ruku a paži. Proto s použitím komunikačních pomůcek a asistenta, jenž zajistí fyzickou dopomoc, jedinec, který původně nebyl schopen komunikace, nyní sestavuje slova, píše věty a je schopen odpovídat na otázky.<sup>46</sup>

Jedná se o vysoce kontroverzní metodu. O používání facilitované komunikace se vede mnoho diskusí. Ti, kteří ji obhajují, tvrdí, že se tím dává možnost komunikace těm, kteří

---

<sup>46</sup> <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1174>



jinou možnost nemají, pokud se jim k tomu dají správné podmínky. Ti, kteří této metodě oponují, věří, že to není ten jedinec s postižením, ale jeho asistent, který komunikuje.<sup>47</sup>

## 2.6.6 VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ SYSTÉM - VOKS

Výměnný obrázkový komunikační systém (dále VOKS) je alternativní komunikační systém určený zejména pro děti s autismem. Lze ho však využít i pro děti s výraznějšími problémy ve verbální komunikaci jako je Downův syndrom, dětská mozková obrna či dysfázie. Děti se učí komunikovat pomocí obrázků, zároveň dochází i k podpoře verbálního projevu. Ve světě známý jako The Picture Exchange Communication System (PECS) byl vyvinut v roce 1985 jako systém AAK, který je určen k „nastartování“ komunikace u dětí a dospělých s autismem a jinými poruchami komunikace.<sup>48</sup>

VOKS je postaven na:

- vysoké motivaci – konkrétní výběr odměn pro konkrétního klienta,
- na smysluplné a účelné výměně obrázků za věc, kterou obrázek znázorňuje,
- na podpoře iniciativy klienta s pomocí asistenta a potlačením verbálních výzev a pokynů,
- na podpoře nezávislosti uspořádáním lekcí.

Tento systém užívá obrázků podobně jako předcházející systémy AAK. Osoba, která pomocí VOKS komunikuje, na dané obrázky či symboly neukazuje, jak je tomu v předchozích případech, nýbrž obrázek přímo vyměňuje za zobrazenou věc či činnost. Jak píše Knapcová, komunikace je sama o sobě tak velmi motivující, protože při nácviku dítě skutečně dostává to, co chce.<sup>49</sup> VOKS je rozpracován do 7 lekcí, kde žák začíná od motivační výměny jednoho obrázku za požadovaný předmět, přes diferenciaci obrázku, tvorbu tabulek s odnímatelnými obrázky, až po tvoření smysluplných vět na větném proužku.<sup>50</sup> Při nácviku VOKS je zapotřebí alespoň dvou učitelů. Jeden představuje komunikačního partnera, který komunikuje s klientem a řídí výcvik, druhý je asistentem klienta, navádí ho a pomáhá mu při komunikaci. VOKS je velmi rychle

---

<sup>47</sup> <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=271>

<sup>48</sup> KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém*. Praha: IPPP ČR, 2006. s. 93

<sup>49</sup> KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém*. Praha: IPPP ČR, 2006. s. 5

<sup>50</sup> Příloha číslo 7 VOKS. KNAPCOVÁ, M., JAROLÍMOVÁ, M. *Soubor obrázků k VOKS*. Praha: IPPP ČR, 2006.

osvojitelný, redukuje nevhodné chování, je dobře využitelný ve škole, doma i na veřejnosti.

### **2.6.7 OBRÁZKOVÉ KOMUNIKAČNÍ SYMBOLY PCS**

Dalším velmi rozsáhlým systémem využívajícím grafické znaky jako prostředku AAK je PCS – Picture Communication Symbols.<sup>51</sup> Systém byl navržen logopedkou Roxanou Johnson. Grafickými znaky tohoto systému, který obsahuje více než 3000 pojmů, jsou realistické obrysové kresby, které jsou dostupné v barevné i černobílé formě. Zaváděním tohoto systému do ČR se zabývá především CAAK.

## **2.7 KOMUNIKAČNÍ POMŮCKY**

Komunikační pomůcky jsou určeny pro podporu a rozvoj komunikačních dovedností u nemluvících osob. Využívají se většinou v rámci metod augmentativní a alternativní komunikace.

*Mezi netechnické komunikační pomůcky patří:*<sup>52</sup>

*Předměty* - trojrozměrné symboly, se kterými je možno manipulovat, mají hmatovou strukturu a jsou snadno rozpoznatelné. Jsou vhodné pro děti se zrakovým postižením, s kombinací smyslového postižení či u dětí s těžkým kognitivním postižením.

*Fotografie* - mohou znázornit předměty, činnosti, osoby, místa, činnosti. Fotografie je nejrealističtější dvojrozměrné znázornění, je srozumitelnější a „čitelnější“ než obrázek či grafický symbol.

*Grafické symboly (piktogramy, obrázky)* – pro potřeby nemluvících byly navrženy různé typy grafických symbolů černobílých či barevných. Grafické symboly dětem pomáhají

---

<sup>51</sup> LAUDOVÁ, L. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In *Česká logopedie* 1994. 1 vyd. Praha: Makropulos, 1995.

<sup>52</sup> LAUDOVÁ, L. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In *Česká logopedie* 1994. 1 vyd. Praha, Makropulos, 1995.

pochopit strukturu prostředí, sled činností v čase, stavbu věty, jsou výhodné i pro možnost vyjádření abstraktních jazykových pojmů.<sup>53</sup>

*Komunikační tabulky* - jsou složeny z předmětů, fotografií, symbolů, piktogramů, slov nebo písmen. Symboly se pro potřeby nemluvící osoby sestavují do komunikačních tabulek a vždy se vytvářejí pro konkrétního klienta. Nikdy nejsou definitivní, měly by se měnit v souladu s potřebami uživatele. Vybraný symbol pak nemluvící osoba indikuje ukázáním prstu, pěstí, pohledem, světelným paprskem umístěným na hlavě atd. podle svých motorických možností. Uživatel by měl být vtažen do procesu výběru slovní zásoby a uspořádání tabulky tak, aby byla zajímavá i pro jeho vrstevníky, odrážela osobnost, zájmy a věk uživatele.

*Písmena a psaná slova* – jsou pro nemluvící děti velmi výhodná, pokud se mohou vyjadřovat pomocí písma. Možnosti komunikace jsou pak pro ně mnohem širší než při práci s jakkoliv dobře předpřipravenou sadou symbolů. Pro budování budoucí „nezávislé“ komunikace je důležité začít co nejdříve budovat schopnost rozpoznat písmena a tištěná slova – zpočátku se kombinují s obrázkovými symboly. Tabulky mohou postupně obsahovat i samostatná písmena, slova, věty a číslice.

*Mezi technické komunikační pomůcky patří:*

*Komunikační pomůcky s hlasovým výstupem* - jsou jednoúčelové pomůcky využívané pouze pro komunikaci. Mohou to být jednoduché pomůcky s tištěným nebo hlasovým výstupem s omezeným počtem vzkazů či přístroje s klávesnicí nebo displejem, kdy sdělení jsou označena obrázky, fotografiemi, symboly, nadpisem. Hlasový výstup může být formou syntetické nebo digitalizované řeči.

Elektronické komunikační pomůcky mohou mít i speciální druh výstupu. Tato zpětná vazba, jejíž funkcí je podpora a přenos informace uživateli může být:<sup>54</sup>

- *sluchová* – kliknutí nebo písknutí,
- *hmatová* – délka hmatu na klávesnici a konečné kliknutí při aktivaci klávesnice,
- *zraková* – světelné ukazatele.

---

<sup>53</sup> <http://www.alternativnikomunikace.cz/index.php?page=metody>

<sup>54</sup> LAUDOVÁ, L. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In *Česká logopedie* 1994. 1 vyd. Praha: Makropulos, 1995.

*Počítač jako komunikační pomůcka* - musí být vybaven speciálním softwarem. Výhodou je možnost současného využití počítače např. pro výuku, je také snazší případně změnit systém podle individuálních potřeb uživatele. Vhodnější je přenosný počítač. Pro jednoúčelová zařízení i počítač je důležitá fyzická přístupnost pro uživatele. V úvahu je třeba vzít i intelektové a motorické předpoklady, impresivní složku řeči i podporu okolí, ve kterém bude pomůcka používána.

K usnadnění práce na počítači se užívají různé programy a pomůcky. Zkušenosti ukazují, že i pro děti mentálně postižené je práce s počítačem stejně přitažlivá, jako pro děti intaktní, je ovšem vhodné zvolit k ovládání zjednodušené klávesnice nebo spínače. Existuje řada speciální spínačů v mnoha variantách tvarů, velikostí, citlivosti i pro děti s postižením motoriky, které často nejsou schopny používat myš. Pokud nevyhovuje běžná klávesnice, je možné ji nahradit klávesnicí alternativní pro jednotlivé typy postižení, reagující i na minimální pohybovou aktivitu.<sup>55</sup>

Každé dítě užívající náhradní komunikační systémy by mělo mít z praktických důvodů přístup jak k technickým, tak k netechnickým komunikačním pomůckám, aby mohlo reagovat v různých komunikačních situacích.

---

<sup>55</sup> JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU, 2003. s. 33 - 40

## **3 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI A ÚČEL PRŮZKUMU**

Cílem praktické části bakalářské práce je pomocí dotazníkového šetření zmapovat, jaké systémy a pomůcky náhradní komunikace jsou u dětí se zdravotním postižením nejčastěji užívané. Zaměřila jsem se na zjišťování názoru pedagogů a speciálních pedagogů pracujících s dětmi, které užívají systémy náhradní komunikace. Cílem průzkumu bylo zjistit, které s těchto systémů jsou nejužívanější. Zda je dobrá dostupnost potřebných pomůcek, v čem vidí vyučující největší překážky při užívání prostředků náhradní komunikace a zda se dají využít při integraci dětí se zdravotním postižením do běžných škol. Dalším cílem bylo zjistit četnost využití prostředků náhradní komunikace u dětí se zdravotním postižením.

### **3.2 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ**

- Lze předpokládat využití náhradních komunikačních systémů nejen v SPC a speciálních školách, ale i při integraci dítěte do běžné školy (ověřováno pomocí pozorování a dotazníku – položkou číslo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9)
- Lze předpokládat, že je dobrá přístupnost veškerých pomůcek potřebných při práci se systémy náhradní komunikace (ověřováno pomocí dotazníku – položkou číslo 7, 8).
- Lze předpokládat, že 20 % dětí se zdravotním postižením užívá náhradní komunikační prostředky (ověřováno pomocí dotazníku – položkou číslo 10, 11).

### 3.3 POUŽITÉ METODY

K získání potřebných informací a ke splnění stanoveného předpokladů byla použita metoda *dotazníkového šetření*.<sup>56</sup> V dotazníku jsou použité kombinace uzavřených a otevřených položek. Délka dotazníku je v rozmezí 11 otázek. Ty jsou formulovány jednoznačně a stručně. Na začátku je představena náplň a naznačení smyslu dotazníku a stručné pokyny k jeho vyplňování. V jeho úvodu jsou zařazeny otázky informační zjišťující délku praxe a profesní zařazení daného respondenta, které je důležité pro další hlavní otázky (položka 1, 2, 3). Ty jsou umístěny uprostřed a na konci dotazníku (položky 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11). Dotazníky byly rozeslány nebo osobně předány, ale před stěžejním výzkumem proběhlo osobní setkání s některými pedagogy a speciálními pedagogy škol, SPC a speciálních škol pro děti se zdravotním postižením. Cílem bylo zjistit, zda se v daných zařízeních vyskytují děti se zdravotním postižením užívající náhradní komunikační systémy a především, zda pracovníci budou ochotni poskytnout informace ke zpracování. Osobní setkání bylo velmi přínosné a hlavně zvýšilo ochotu k vyplnění dotazníků, jejichž přijetí nebylo vždy pozitivní.

Návratnost dotazníků byla poměrně vysoká. Z šedesáti předaných nebo odeslaných se jich vyplněných vrátilo 48. Ke zpracování jich bylo použito pouze 42. Šest dotázaných pracovníků ze základní školy a mateřské školy pro zrakově postižené a speciálně pedagogického centra odeslalo dotazníky neúplně vyplněné s odůvodněním, že v jejich péči nejsou klienti vyžadující používání prostředků náhradní komunikace.

Dále byla použita technika *pozorování*, a to přímá, krátkodobá (čtyři návštěvy jednou týdně), aby se autorka seznámila s použitím systémů náhradní komunikace v praxi. Pozorování proběhlo ve speciální třídě, která je v běžné mateřské škole. Ve třídě bylo dvanáct dětí s různým typem postižení. Děti se zrakovým a sluchovým postižením, děti se sníženými rozumovými schopnostmi, děti vývojově opožděné, jedno dítě s Downovým syndromem a těžkou mentální retardací a autistický chlapec. S dětmi pracují dvě učitelky a jeden asistent pedagoga.

---

<sup>56</sup> Příloha číslo 8 – Dotazník týkající se náhradních komunikačních systémů u dětí se zdravotním postižením

### 3.4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Zkoumaný vzorek tvoří pedagogičtí pracovníci, kteří pracují v následujících školách a speciálně pedagogických centrech Plzeňského kraje:

*Základní škola Čechova ulice Rokycany*, škola s bezbariérovým přístupem a výtahy, se věnuje mimo jiné integraci žáků se zdravotním postižením. Velký počet tvoří žáci se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie), s lehkým mentálním postižením, s tělesným postižením (dětská mozková obrna) a s vadami řeči. Ambulantně nápravnou péči a individuální hodiny zajišťují kvalifikovaní speciální pedagogové. Zároveň jsou na zdejší škole dva asistenti pedagoga, kteří pracují s integrovanými žáky. Dotazník vyplnilo šest respondentů.

*Základní škola praktická a Základní škola speciální Rokycany*, škola s výchovně-vzdělávacím programem cíleným na rozvoj osobnosti žáků s mentálním postižením, který umožňuje respektovat stupeň a typ postižení. Ve všech předmětech je kladen důraz na praktické využití. Dotazník vyplnilo šest respondentů.

*Mateřská škola Rokycany Školní ulice*, kde se nachází málopočetná speciální třída pro děti s psychomotorickými obtížemi ve věku od 3 do 7 let. Zde se zaměřují na pomoc a podporu při vývoji a výchově dítěte při plném akceptování všech jeho specifíků, s využitím odborné konzultace a metodické pomoci PPP, SPC, logopeda. Přípravují děti se zdravotním postižením na vstup do školního zařízení formou individuální a skupinové výuky, při které využívají speciální pomůcky, metodický a didaktický materiál a aktuální odbornou literaturu. Dále se zde nachází smíšená málopočetná třída pro děti integrované s logopedickými vadami, kde se rovněž pracuje za metodické a odborné pomoci PPP, SPC a logopedické poradny. Dotazník vyplnili čtyři respondenti.

*Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Plzeň, speciálně pedagogické centrum při ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Plzeň*, které pečuje o malé děti v rodinách, sluchově postižené děti integrované v mateřských školách, základních školách i středních školách a učilištích. Dotazník vyplnilo dvanáct respondentů.

*Speciálně pedagogické centrum pro děti s vadami řeči Plzeň*, které je součástí *Mateřské školy logopedické*. V centru logopedické péče SPC jsou děti s narušenou komunikační schopností a logopedická prevence u intaktních dětí. Dotazník vyplnilo šest respondentů.

*Speciálně pedagogické centrum pro tělesně postižené Plzeň*, které pracuje při *Základní škole a Odborné škole Zbůch*. Centrum zajišťuje psychologické a speciálně pedagogické služby dětem, žákům a studentům s tělesným postižením, více vadami, opožděným psychomotorickým vývojem, autismem, jejich rodičům a pedagogům na území celého Plzeňského kraje. Dotazníky vyplnilo osm respondentů.

*Základní a Mateřská škola pro zrakově postižené a speciálně pedagogické centrum Plzeň* pečují o děti se zrakovým postižením, eventuelně o děti s vadami kombinovanými - zrakové, pohybové, děti zdravotně oslabené nebo s vývojovými poruchami učení. Z tohoto pracoviště odeslalo šest pracovníků dotazníky neúplně vyplněné s odůvodněním, že v jejich péči se momentálně nenachází klienti vyžadující používání prostředků náhradní komunikace. Proto ke zpracování nebyly použity s výjimkou přehledu v tabulce číslo 1. Dotazníky vyplnilo šest respondentů.

Všech 42 respondentů, jejichž vyplněné dotazníky byly použity ke zpracování, jsou pohlaví ženského. Z toho pracuje: jedenáct žen jako speciální pedagog v ZŠ speciální, sedm jako speciální pedagog v MŠ speciální, čtyři dotázané zastávají funkci pedagoga logopedického asistenta a sedm respondentek pracuje jako speciální pedagog v SPC. Dále byli dotázáni tři speciální pedagogové z běžné ZŠ a dvě z běžné MŠ, tři asistenti pedagoga a pět pedagogů ze speciálních i běžných škol.



Tabulka číslo 1 – profesní zařazení na pracovišti

	<i>Profese respondentů</i>						
	spec. pedagog na škole	pedagog logo. asistent	pedagog	asistent pedagoga	spec. pedagog v SPC	psycholog	vycho- vatelka
ZŠ Čechova RO	3	1	-	2	-	-	-
MŠ Školní RO	2	1	1	-	-	-	-
ZŠ praktická, speciální RO	2	-	3	1	-	-	-
ZŠ a MŠ sluchově postižení, SPC	9	-	-	-	3	-	-
MŠ logo., SPC	3	2	-	-	1	-	-
ZŠ Zbůch, SPC	3	-	2	-	3	-	-
MŠ a ZŠ zrakově postižení, SPC	2	-	-	-	1	1	2

Vysvětlivky: RO – Rokycany, MŠ logo. – MŠ logopedická, pedagog logo. asistent – pedagog logopedický asistent, spec. pedagog na škole – speciální pedagog na škole

Délka praxe dotázaných ve školství je následovná: u třech oslovených byla délka praxe v rozmezí 5 – 10 let, u šestnácti byla praxe dlouhá 10 – 20 let, třináct respondentů pracovalo ve školství již 20 – 30 let a deset tázaných má dokonce více než 30let praxe.

Průměrná délka praxe ve školství u 42 dotázaných respondentů je tedy 21 let.

### 3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU

Objektem pozorování byl tříletý chlapec (fyziologický věk 3 roky a 6 měsíců) s diagnostikou infantilní autismus – regresivní typ, u něhož začala počáteční výuka náhradního komunikačního systému – Piktogram. Hoch nekomunikoval, občas se objevilo broukání pro sebe, neobjevila se ani snaha o komunikaci. Někdy reagoval na pokyny, záleželo však na aktuální náladě. Oční kontakt byl jen krátký a minimální. Chlapec začínal pracovat s obrázky piktogramů, ze kterých měl sestavený jednoduchý režimový plán pobytu v mateřské škole. Ten ho měl vést k dodržování struktury celého dne.<sup>57</sup> Denní režim vlastně sloužil k tomu, aby se orientoval v tom, co ho čeká a co bude následovat. Obrázky piktogramů byly suchými zipy přilepeny vertikálně do zorného pole chlapce pro dobrou fixaci zraku. Pro lepší koncentraci pozornosti si chlapec s dopomocí rukou hladil obrázek. Manipulace s piktogramy nesloužila pouze k zapamatování si symbolů, ale procvičovala i koordinaci ruka – oko, jemnou motoriku, soustředění a pozornost. S chlapcem pracovala vždy jedna učitelka, která představovala komunikačního partnera, a asistent pedagoga, který hoča naváděl a dopomáhal mu.

#### *První návštěva 24. 10. 2007*

Seznámení s piktogramy. V přípravné etapě se chlapec co nejvíce seznamoval s obrázky a fotografiemi, kterým rozuměl, a ke kterým byl přiložen konkrétní předmět. Jednalo se především o předměty z jeho nejbližšího okolí. Začínal se čtyřmi piktogramy - dveře (od stavebnice Lego), kostky, knoflík, auto, což byly jeho oblíbené hračky. Měl poslouchat význam slova a ukazovat na daný piktogram, pokud projevil zájem o danou věc. Zpočátku chlapec na obrázky nereagoval, budil dojem, že je nevnímá a pracoval s nimi jen s dopomocí. Používání piktogramů bylo vždy doplněno mluvenou řečí. Chlapec udržel jen minimální pozornost. Dokázal se těžko soustředit, maximálně na 3 minuty, a rychle se unavil. Při opakování pokusů se jen velmi těžce zapojoval do činností, odmítal spolupráci, reagoval negativně, vztekal se a pláčem dával najevo nelibost.

#### *Druhá návštěva 1. 11. 2007*

Chlapec se na obrázky soustředil déle než při první návštěvě. Reakce na opakování již nebyly doprovázeny vztekem. Na dítě mluvil vždy pouze jeden člověk a to pomalu, zřetelně a používal výrazy, které byly dítěti již známé. Nové symboly byly zaváděny

---

<sup>57</sup> Příloha číslo 9 – Denní režim autistického chlapce v mateřské škole s použitím obrázků piktogramu.

postupně, aby se nejdříve bezpečně zafixovaly předchozí. Řečí učitelky a ukazováním na obrázky – symboly, docházelo postupně k automatizaci. Tím se postupně začala rozšiřovat slovní zásoba chlapce. Ukazováním na obrázky by se chlapec měl postupně dostat k symbolové komunikaci, tak aby obrázek používal ke sdělení.

#### *Třetí návštěva 20. 12. 2007*

Během jednoho měsíce byl chlapec schopen zapamatovat si šest piktogramů. Problémy nastávaly při praktickém využití. Ne vždy dokázal použít správný piktogram, ale při každodenním procvičování nastalo velké zlepšení. Pro lepší zapamatování symbolů se stále využívalo obrazového materiálu, různých pomůcek, hraček a předmětů denní potřeby. Dalším krokem bylo vyhledávání piktogramů. Chlapec měl ukazováním vyhledávat odpovídající piktogramy podle pokynů učitelky, s využitím konkrétních předmětů. Na tuto činnost, tak jako na vše co pro něho bylo nové, reagoval dost odmítavě.

#### *Čtvrtá návštěva 16. 1. 2008*

Při poslední návštěvě v rámci pozorování začal chlapec jednotlivé piktogramy užívat při konkrétní činnosti – dítě jde jíst, bere si piktogram „jíst“. Zavádění komunikace za pomoci piktogramů při práci s tímto chlapcem vyžadovalo pomalé tempo a velikou trpělivost, protože pozornost udržel jen velmi krátkou dobu a při spolupráci z jeho strany vždy záleželo na aktuální náladě. Nesmírně důležitá byla kladná odezva ze strany rodičů, jejich ochota spolupracovat a také chuť přijmout něco nového.

Hlavním cílem pozorování bylo seznámení se s postupným zaváděním náhradního komunikačního systému Piktogram do praxe. Nejen vědět, jak naučit dítě velkému množství piktogramů a znaků, ale využívat je v běžném životě, dát najevo své pocity, potřeby a přání, umět se orientovat v sociálním prostředí. Tato práce je velmi náročná, vyžaduje individuální přístup, pomalé tempo výuky, odborné vedení a značnou trpělivost jak ze strany pedagoga, tak i ze strany dítěte.

### 3.6 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE

K získání informací potřebných ke splnění stanoveného předpokladu o využití systémů náhradní komunikace nejen ve speciálních školách, ale i školách běžného typu bylo třeba zjistit s jakými dětmi dotázaní respondenti pracují. Zda jsou to děti docházející pouze do speciálních škol, či integrování do škol běžných, nebo se nachází prozatím v rodinné péči. Jednotlivé odpovědi jsou řazeny podle množství specializace respondentů. Protože speciální pedagogové v SPC pracují s širokým okruhem dětí se zdravotním postižením, volili více možností odpovědí současně. Třicet dotázaných pracuje s dětmi docházejícími do speciálních škol, jedenáct s dětmi integrovanými v běžných školách, pět navštěvuje děti v rodinné péči a pět dotázaných pracuje ve speciálních třídách v běžné škole. Zde můžeme mluvit pouze o integraci částečné.

*Tabulka číslo 2 - specializace*

<i>Specializace</i>	<i>Respondentů</i>
Práce s dětmi docházejícími do speciálních škol	30
Práce s dětmi integrovanými do běžných škol	11
Práce s dětmi v rodinné péči	5
Práce s dětmi ze speciální třídy v běžné MŠ	5

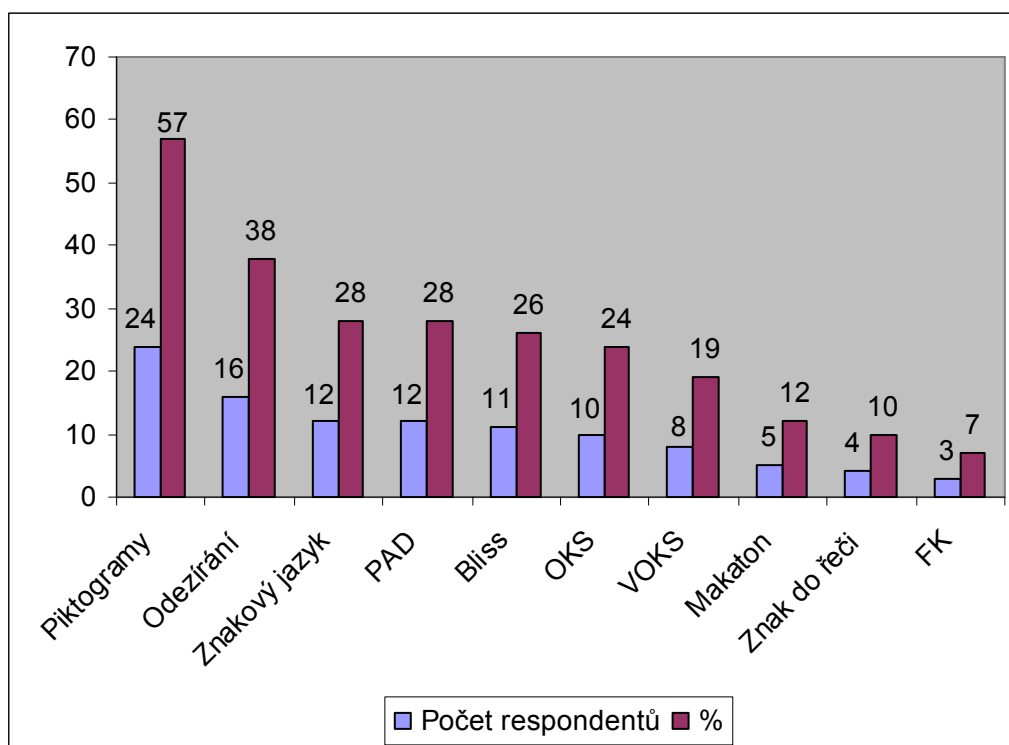
Na základní otázku dotazníkového šetření: „*Užíváte při práci se svými žáky prostředky náhradní komunikace?*“ odpovědělo všech 42 respondentů kladně. Z toho můžeme usoudit, že jak ve speciálních školách, tak na běžných školách se při práci s dětmi se zdravotním postižením užívají prostředky náhradní komunikace. Z údajů v tabulce číslo dvě vidíme, že větší míra užití je ve speciálním školství, což je zcela pochopitelné, protože se zcela věnuje dětem se zdravotním postižením a specifickými vzdělávacími potřebami. Snaží se o jejich maximální rozvoj a rovnocenné začlenění do společnosti. Při integraci do běžné školy se předpokládá, že dítě bude již schopno s náhradním komunikačním systémem pracovat samo nebo s dopomocí asistenta pedagoga.

Jak již bylo v teoretické části práce uvedeno, jsou pro děti s narušenou komunikační schopností vytvořeny různé systémy náhradní komunikace. Na otázku: „*Které systémy náhradní komunikace používáte?*“ odpověděli dotázaní takto: Znakový jazyk užívá při práci s dětmi se zdravotním postižením 12 respondentů, 12 z nich používá Prstovou abecedu - daktylní, 16 metodu Odezírání, 8 Výměnný obrázkový komunikační systém, 24 dotázaných používá systém Piktogramy, 5 systém Makaton, 11 Bliss, Obrázkové komunikační systémy užívá 10 respondentů, 3 Facilitovanou komunikaci a 4 Znak do řeči.

*Tabulka číslo 3 – systémy náhradní komunikace*

<i>Systém náhradní komunikace</i>	<i>Respondentů</i>	<i>% respondentů</i>
Piktogramy	24	57
Odezírání	16	38
Znakový jazyk	12	28
Prstová abeceda – daktylní (PAD)	12	28
Bliss	11	26
Obrázkové komunikační symboly (OKS)	10	24
Výměnný obrázkový komunikační systém(VOKS)	8	19
Makaton	5	12
Znak do řeči	4	10
Facilitovaná komunikace (FK)	3	7

*Graf číslo 1 – systémy náhradní komunikace*



Na základě těchto výsledků vidíme, že nejčastěji využívaným komunikačním systémem je Piktogram. Podle odborné literatury je jeho předností to, že dorozumívání pomocí symbolů doprovází mluvená řeč spolu s manuálními znaky. Na rozdíl například od symbolů Bliss jsou piktogramy mnohem konkrétnější, pro děti snadněji zapamatovatelné. Jejich pomocí se mohou účastnit konverzace a nebýt jen pasivními posluchači. Dorozumívání pomocí piktogramů je jednoduché a názorné, a proto nevyžaduje od okolí jakékoli speciální znalosti či dovednosti. Je srozumitelné pro všechny.

Dalším často užívaným komunikačním systémem je podle průzkumu odezírání. V tomto případě se ale pravděpodobně nebude jednat o příliš objektivní zjištění, protože pracovníci, kteří se věnují dětem se sluchovým postižením, mají mezi dotázanými respondenty velké zastoupení.

O tom že jsou Piktogramy nejčastěji užívaným komunikačním systémem svědčí i následující souhrnná tabulka. Ta zaznamenává nejpoužívanější komunikační systémy na pracovišti dotázaných respondentů.

*Tabulka číslo 4 – nejužívanější komunikační systémy*

<i>Zařízení</i>	<i>Nejužívanější komunikační systém</i>
běžná základní škola	Piktogram
speciální třída v běžné MŠ	Piktogram
ZŠ praktická a speciální	Piktogram
péče o děti se sluchovým postižením	Odezírání
péče o děti s vadami řeči	Piktogram
péče o děti tělesně a mentálně postižené	Výměnný obrázkový komunikační systém

Další otázka směřovala k praktickému užívání jednotlivých pomůcek náhradních komunikačních systémů. Na otázku: „*Které pomůcky náhradní komunikace při práci se svými žáky užíváte?*“ měli respondenti možnost více odpovědí současně a vyjádřili se takto:

*Tabulka číslo 5 - pomůcky*

<i>Pomůcky</i>	<i>Respondenti</i>	<i>% respondentů</i>
fotografie	34	81
obrázky znaky	24	57
symboly systému Piktogram	24	57
zástupné (referenční) předměty	23	56
znaky znakové řeči neslyšících	11	26
symboly Bliss	11	26
další: makety, encyklopedie, leporela	10	24
symboly PSC	8	19
vlastní znaky	6	14
vlastní symboly	6	14
symboly Makaton	5	12
systém znak do řeči	4	10

Uvedené pomůcky náhradní komunikace můžeme rozdělit na dvojrozměrné a trojrozměrné znázornění a manuální znaky. Mezi nejvíce používané pomůcky patří fotografie. Nejspíše proto, že představuje nejrealističtější dvojrozměrné znázornění, je srozumitelnější a čitelnější než obrázek či grafický symbol. Další početnou skupinou pomůcek jsou obrázky znaky, symboly systému Piktogram a zástupné (referenční) pomůcky. Z dotázaných respondentů nikdo neuvedl, že by užíval nějakou technickou pomůcku náhradní komunikace.

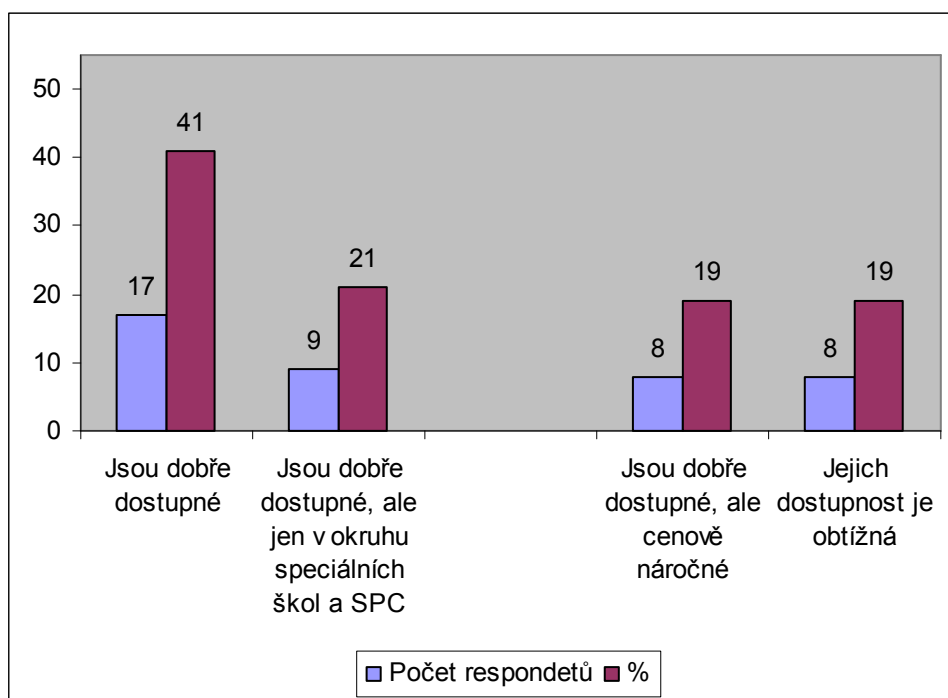
Nezbytné pro práci se systémy náhradní komunikace je dobrá dostupnost veškerých potřebných pomůcek a to nejen v rámci speciálního školství. Proto další položená otázka byla tato: „Jsou podle vašeho názoru dobře dostupné veškeré potřebné pomůcky pro náhradní komunikační systémy, které při své práci používáte?“ Podle názoru sedmnácti dotázaných jsou pomůcky dobře dostupné (5x bylo přeškrtnuto slovo dobře, s tím, že v získávání materiálů záleží na dotyčném. Sežene, když chce). Osm respondentů se domnívá, že jsou pomůcky dobře dostupné, ale cenově náročné. Stejný počet, tedy osm si myslí, že dostupnost pomůcek je obtížná a devět tázaných uvedlo dobrou dostupnost pouze v okruhu speciálních škol a SPC.

*Tabulka číslo 6 – dostupnost pomůcek*

<i>Pomůcky</i>	<i>Respondenti</i>	<i>% respondentů</i>
Jsou dobře dostupné	17	41
Jsou dobře dostupné, ale jen v okruhu speciálních škol a SPC	9	21
Jsou dobře dostupné, ale cenově náročné	8	19
Jejich dostupnost je obtížná	8	19



Graf číslo 2 – dostupnost pomůcek



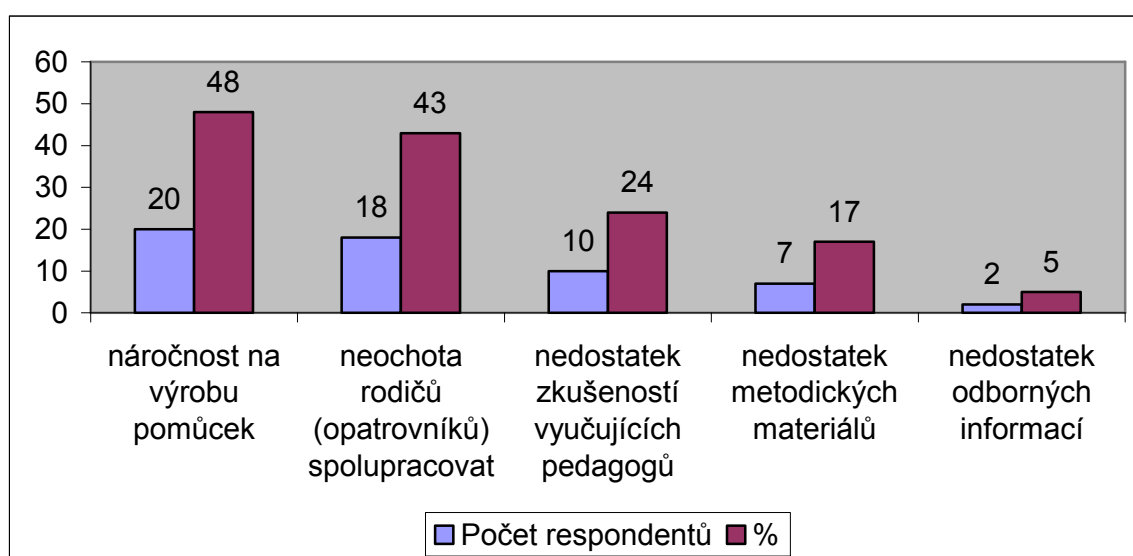
Přestože odpovědi sedmnácti respondentů k dostupnosti pomůcek potřebných pro práci se systémy náhradní komunikace byly kladné, sečteme-li počet zbylých dotázaných, kteří vidí nějakou překážku v jejich získávání, vyjde nám číslo 25. To by mohlo v závěru znamenat, že více jak jedna polovina respondentů zaznamenala nějaké potíže při jejich shánění. A právě tyto potíže při shánění pomůcek nebo jejich cenová náročnost mohou často odrazovat rodiče a znesnadňovat tak začlenění dětí se zdravotním postižením do běžných škol. Nezanedbatelným pozitivem může být ovšem to, že všech pět respondentů pracujících na škole běžného typu se domnívá, že dostupnost pomůcek, které užívají při náhradní komunikaci dětí, je dobrá.

Teorie a praxe bývá často odlišná, přestože by si měly být vzájemně prospěšné. Proto bylo dotazníkové šetření zaměřeno i na vytyčení případných překážek. Respondentům byla položena otázka týkající se této oblasti. „*V čem spatřujete největší překážky užívání prostředků náhradní komunikace?*“

Tabulka číslo 7 – největší překážky

Překážky	Respondenti	% respondentů
náročnost na výrobu pomůcek	20	48
neochota rodičů (opatrovníků) spolupracovat	18	43
nedostatek zkušeností vyučujících pedagogů	10	24
nedostatek metodických materiálů	7	17
nedostatek odborných informací	2	5

Graf číslo 3 – největší překážky



Oslovení respondenti označili za největší překážku při práci se systémy náhradní komunikace náročnost na výrobu potřebných pomůcek. Pokud si musí například vyučující tvořit znaky a obrázky vyhovující dítěti samostatně, bez odborné pomoci nebo pouze podle znázornění v příručkách, je pak aplikace prostředků náhradní komunikace jistě obtížnější. Už jen proto, že ne každý umí dobře a srozumitelně nakreslit potřebný symbol nebo obrázek. Je nutné vzít v potaz i finanční náročnost výroby pomůcek. Grafické znaky je vhodné laminovat, aby měly delší životnost, k výrobě komunikačních sešitů jsou používány samolepicí suché zipy atd. A zde pak mohou finance hrát velkou roli a mohou mít i vliv na případnou neochotu rodičů spolupracovat. Jak je z výsledků v tabulce patrné, bylo by potřeba, aby vyučující pedagogové měli větší zkušenosti s aplikací náhradních komunikačních prostředků, což by neměl být problém, protože

pouze dva dotázaní mají pocit, že je nedostatek odborných informací. O tom, že teorie a praxe může být často odlišná, svědčí i názor napsaný jedním ze speciálních pedagogů. „Největší překážky v užívání prostředků náhradní komunikace? Není propojení s reálným životem nebo existuje jen v málo početné skupině“.

Výše uvedené zamyšlení jednoho z respondentů nás přivádí k otázce, zda je vhodné děti se zdravotním postižením, které se dorozumívají prostřednictvím náhradních komunikačních systémů, zařazovat do běžných škol. Integrace totiž neznamena pouhé umístění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje, aby mohlo mít úspěch. Další otázka byla proto tato: „*Dají se dle vašeho názoru při integraci dětí se zdravotním postižením do běžných škol dobře využít prostředky náhradní komunikace?*“

*Tabulka číslo 8 – integrace*

<i>Integrace</i>	<i>Respondenti</i>	<i>% respondentů</i>
ano, ale jen v málopočetné třídě za pomoci asistenta	35	83
ano, ale jen za přizpůsobení podmínek	20	48
ano	-	-
ne	-	-

Z odpovědí respondentů je zřejmé, že nelze integrovat děti užívající náhradní komunikační prostředky kvalitně bez potřebné podpory a přizpůsobení podmínek. Například snížený počet žáků ve třídě umožňuje navodit uvolněnější atmosféru. Je nutné brát také ohled na formy chování a způsoby komunikace dítěte, rovněž na potřebu zvýšené individuální pomoci učitele či asistenta, při níž se musí využívat speciálně pedagogické metody a odlišné techniky práce. To znamená, že s odpovídající pomocí, úpravami a s ohledem k individuálním odlišnostem mohou mít děti s narušenou komunikační schopností z integrace prospěch jak ve formě vzdělání, tak i společenského kontaktu. Nemalým problémem by však mohly být stále se zmenšující finanční prostředky na školách, které znesnadňují integraci dětí se zdravotním postižením. Setkáváme se zde tak se třemi proměnnými, které jsou navzájem propojené. *Postoje* - a to buď pozitivní nebo negativní vůči dětem se zdravotním postižením, které znamenají

kognitivní, sociální a emocionální předpoklady k určitému jednání. *Odborná příprava*, která zahrnuje veškeré odborné poznatky potřebné k začlenění konkrétního dítěte s konkrétními speciálními potřebami a *finanční prostředky* potřebné k zabezpečení pomůcek.

Pro získání orientační představy kolik dětí se zdravotním postižením užívá prostředky náhradní komunikace bylo nutné znát celkový počet dětí, které jsou v péči oslovených respondentů a kolik z těchto dětí využívá náhradní komunikační systémy. Z údajů uvedených v dotazníku vyplývá toto:

*Tabulka číslo 9 – užití náhradních komunikačních systémů*

<i>Celkem v péči</i>	<i>Užití náhradních komunikačních systémů</i>	<i>% uživatelů</i>
720	162	22,5

Podle zjištěných údajů můžeme konstatovat, že 22,5 % dětí se zdravotním postižením užívá náhradní komunikační prostředky.

## **SHRNUTÍ:**

První předpoklad o využití náhradních komunikačních systémů nejen v SPC a speciálních školách, ale i při integraci dětí do běžné školy se potvrdil s tím, že při integraci je třeba přizpůsobit podmínky a brát ohled na individuální odlišnosti dětí se zdravotním postižením.

Druhý předpoklad o dobré přístupnosti veškerých pomůcek potřebných při práci se systémy náhradní komunikace se jednoznačně nepotvrdil, přestože 40 % respondentů odpovědělo kladně.

Třetí předpoklad, že 20 % dětí se zdravotním postižením užívá prostředky náhradní komunikace, se potvrdil beze zbytku.

## 4 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat systémy a pomůcky náhradní komunikace u dětí se zdravotním postižením a jejich užití v praxi. Na základě výsledků dotazníkového šetření, ve kterém došlo k analýze výsledků odpovědí respondentů, byly vyhodnoceny stanovené cíle.

Bylo potvrzeno, že systémy náhradní komunikace se užívají nejen na speciálních školách a SPC, ale jejich užití je zřejmé i na školách běžného typu. Ovšem s přizpůsobením podmínek, odpovídající pomocí, úpravami a ohledem k individuálním odlišnostem dětí se zdravotním postižením. Respondenty nejvíce užívaným komunikačním systémem je Piktogram, který je jednoduchý, dobře zapamatovatelný, názorný a nevyžaduje od okolí jakékoli speciální znalosti či dovednosti.

Očekávaný předpoklad o dobré dostupnosti pomůcek potřebných při práci se systémy náhradní komunikace se jednoznačně nepotvrdil, protože více než jedna polovina respondentů zaznamenala nějaké, ať menší či větší potíže při získávání potřebných pomůcek. Za největší překážku při práci se systémy náhradní komunikace označili náročnost na výrobu potřebných pomůcek, což může být i jednou z příčin neochoty spolupráce rodičů. Fotografie se ukázala být nejčastěji používanou pomůckou náhradní komunikace. Její předností je, že představuje nejrealističtější dvojrozměrné znázornění.

Po zjištění údajů o počtu dětí v péči dotázaných respondentů, které využívají prostředky náhradní komunikace, se potvrdil daný předpoklad, že 20 % dětí se zdravotním postižením užívá náhradní komunikační prostředky.

Výsledky šetření se opírají o názory 42 lidí pracujících se systémy náhradní komunikace. Z praktického hlediska přinášejí tyto názory podnětná zjištění, v jakých oblastech práce se vyskytují největší překážky a předkládají i náhled na možnosti jejich odstranění. To může být přínosné především pro speciální pedagogy na školách běžného typu, kteří „zaštiťují“ začleňování dětí se zdravotním postižením.

## 5 NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ

Velkým přínosem pro praxi by jistě byla větší informovanost veřejnosti. Aby vznikla představa o použití systémů a pomůcek náhradní komunikace a jejich nutnost a potřebnost pro děti s narušenou komunikační schopností.

Nedostatek zkušeností vyučujících pedagogů by mohly odstranit „dílny“, kde by se konaly pracovní semináře s předložením možností využít pomůcek a prostředků náhradní komunikace v praxi. Odborné a metodické zázemí aplikace prostředků náhradní komunikace se může zdát být dostatečné, ale není nad konkrétní příklady užívání daných systémů v praxi.

SPC by měla mít nad pedagogy jistý garant. Neposkytovat jen teoretické zaštitění, ale především pomáhat při orientaci v nabídce pomůcek na trhu a při jejich aplikaci v reálu. Pomůcky a jejich použití by mohly být například předvedeny na CD či videu s možností zapůjčení. Každý má jistě zkušenost s tím, že teorie je často odlišná od praxe. A to co se zdá být na papíře jasné a srozumitelné, je při vlastní aplikaci velmi obtížné.

Výrobci by při své nabídce mohli mít širší záběr své působnosti a ne se soustředit jen na SPC a speciální školy. Pokud výrobce neví, že jsou na běžné škole integrováni žáci se zdravotním postižením, a to s jakýmkoli, či speciální třídy, nabídku pomůcek nepředloží. Vyučující bývají závislí na nabídce běžných katalogů a nedokáží odhadnout vhodnost pomůcek. Jistě by bylo velmi prospěšné brát v potaz názory speciálních pedagogů a pedagogů pracujících se systémy a pomůckami náhradní komunikace a jejich podněty na výrobu nových pomůcek. Opomíjen by neměl být ani názor rodičů, protože aplikace pomůcek v reálném životě se může lišit od té, která je uskutečňována v prostředí SPC či škol. Větší snaha o vtažení rodičů do problému by byla jistě pozitivním přínosem. Ovšem cenová náročnost především technických pomůcek může rodiče odradit od jejich zakoupení či užívání. Proto by bylo vhodné uvažovat o příspěvcích na pomůcky alternativní a augmentativní komunikace.

Doporučením jistě vhodným nejen pro děti se zdravotním postižením by bylo snížení počtu dětí ve třídách běžných škol. To je ale prozatím málo pravděpodobné, protože každá větší i menší škola bojuje o svoji existenci a čím více žáků ve třídě, tím lépe. Což je paradoxně neprospěchem pro naše děti. Protože když děti s postižením a bez něho vyrůstají a učí se společně, padají bariéry vytvořené stereotypy a stigmatizací.

## 6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BOŽOŇOVÁ, C. *Ulehčovaná komunikace*. [10.9. 2007].

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1174> [online]

CAAK. *Kde hledat pomoc v ČR*. [3.10. 2007 ].

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=96> [online]

*Co znamená slovo Lorm*. [27. 10. 2007].

<http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/lorm.php> [online]

FIKEJS, J. *Prstová abeceda*. [28. 9. 2007].

<http://ruce.cz/clanky/3> [online]

*Historie Českého znakového jazyka*. [22. 9. 2007].

<http://ruce.cz/znakovy-jazyk> [online]

HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých I*. 2. vyd. Praha: Septima, 1999.

396 s. ISBN 80-7216-096-6

JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených I*.

1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 166 s.

JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 47 s. ISBN 80-210-3204-9

KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči u dětí s dětskou mozkovou obrnou*. 1. vyd. Praha:

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1986. 173 s.

KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. 123 s. ISBN 80-85931-91-5

KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: IPPP ČR, 2006. 90. s. ISBN 80-86856-14-3

KRAHULCOVÁ – ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 218 s. ISBN 80-7184-239-7



KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. 80 s. ISBN 80-902134-1-3

KUBOVÁ, L. *Piktogramy - metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1997. 56 s. ISBN 80-86114-00-7

KUBOVÁ, L., PAVELKOVÁ, Z., RÁDKOVÁ, I. *Znak do řeči*. 1.vyd. Praha: Tech-Market, 1999. 88 s. ISBN 80-86114-23-6

LAUDOVÁ, L. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In *Česká logopedie 1994*. 1. vyd. Praha: Makropulos, 1995. ISBN 80-901776-7-0

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 386 s. ISBN 80-7178-961-5

MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9

*Pomáhá facilitovaná komunikace?* [10.9. 2007].

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=271> [online]

*Postupy a metody AAK* [3.10. 2007 ].

<http://www.alternativnikomunikace.cz/index.php?page=metody> [online]

STRNADOVÁ, A. *Odezírání*. [30. 8. 2007].

<http://www.ticho.cz/clanky.php?cclser=8&limc=0&cclkat=&scclkat=novinky> [online]

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 178 s. ISBN 80-7178-506-7

VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9

VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 1. vyd. Brno: MSD, 2003. 248 s. ISBN 80-86633-07-1

*Výukový CD-ROM taktilního znakového jazyka pro hluchoslepé.* [20. 10. 2007].

<http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/vyukovy-cd-rom-tzn-pro-hluchoslepe.php> [online]

## 7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1: *Prstová abeceda (viz text – s.20)*

Příloha číslo 2: *Lormova abeceda (viz text – s.21)*

Příloha číslo 3: *Makaton, znaky, symboly (viz text – s.26)*

Příloha číslo 4: *Bliss (viz text s. – 27)*

Příloha číslo 5: *Piktogramy (viz text – s.29)*

Příloha číslo 6: *Znak do řeči(viz text – s. 30)*

Příloha číslo 7: *VOKS (viz text – s. 32)*

Příloha číslo 8: *Dotazník týkající se komunikačních systémů dětí se zdravotním postižením (viz text s. 37)*

Příloha číslo 9: *Denní režim autistického chlapce za využití obrázků piktogramu (viz text s. – 41)*

# **PŘÍLOHOVÁ ČÁST**

**Příloha číslo 1 - Prstová abeceda – <http://www.ticho.cz/clanky> (viz text – s.20)**



**U** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Tvar ruky stejný jako u písmene „H“, avšak prsty směřují nahoru.



**V** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Ukazovák a prostředník jsou nataženy a oddáleny od sebe. Jejich špičky směřují nahoru. Ostatní prsty jsou sevřeny.



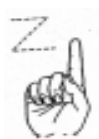
**W** - Stejná pozice ruky jako při „V“, avšak natažen je i prsteník.



**X** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Ze sevřené pěsti vyčnívá mírně pokrčený ukazovák. Pohybem ukazováku naznačíme oblouk směrem dopředu a dolů.



**Y** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Ze sevřené pěsti je natažen palec a malíček.



**Z** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Ze sevřené pěsti je natažen ukazovák. Pohybem ukazováku naznačíme tvar latinského písmena „Z“.



**„** - Háčky a čárky naznačíme pohybem. Čárku vodorovným pohybem dolů, háček „zhoupnutím“ nebo krouživým pohybem ruky, přičemž prsty naznačují dané písmeno.



**M** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Palec je pod třemi sevřenými prsty, pod ukazovákem, prostředníkem a prsteníkem.



**N** - Podobný tvar ruky jako při předchozím písmenu M, avšak palec je pouze pod dvěma prsty, pod ukazovákem a prostředníkem.



**O** - Ruka je obrácena vnější hranou směrem k partnerovi. Všechny prsty jsou ohnuté a jejich špičky se dotýkají palce tak, že tvoří kroužek. Tvar ruky napodobuje latinské písmeno **O**.



**P** - Ruka je obrácena vnitřní hranou směrem k partnerovi. Vodorovně natažený ukazovák a palec jsou rovnoběžné. Prostředník je natažen, směřuje dolů kolmo k palci.



**Q** - Prsteník a palec jsou nataženy a vzájemně jsou rovnoběžné. Ruka je obrácena tak, aby natažené prsty směřovaly dolů (k zemi).



**R** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Ukazovák a prostředník jsou nataženy a vzájemně se kříží. Směřují nahoru. Ostatní prsty jsou nataženy.

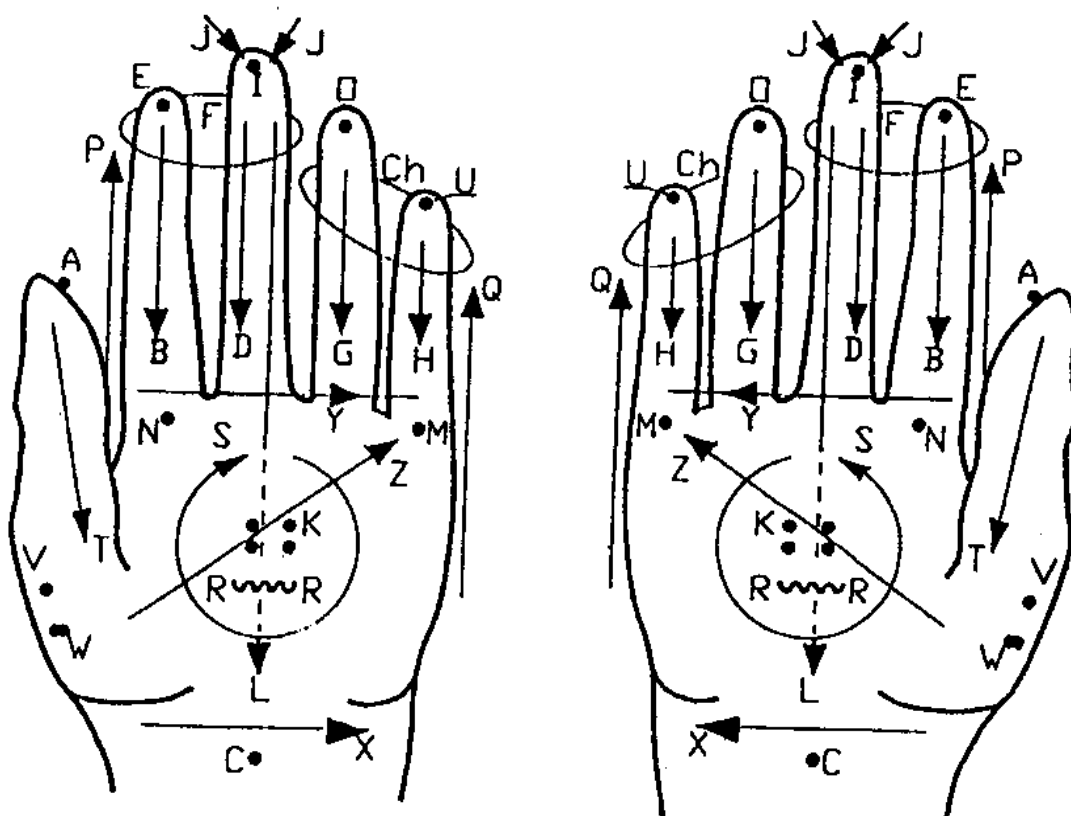


**S** - Ruka je obrácena dlaní směrem k partnerovi. Prsty jsou sevřeny v pěst podobně jako u písmene A, avšak palec je natažen přes sevřené prsty.

**Příloha číslo 2 - Lormova abeceda - <http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/abeceda.php>**

(viz text – s.21)

Ke komunikaci se využívá dlaňová strana nejlépe levé ruky, prsty této ruky se drží poněkud napjaté a mírně roztažené. Podle potřeby je možno používat i dlaně pravé ruky. Mluvčí vyznačuje jednotlivá písmena svým ukazováčkem do dlaně a na prsty ruky příjemce sdělovaných informací dle následujícího schématu:



A – bod na špičce palce

B – čára po ukazováčku od špičky prstu k dlani

C – bod na zápěstí

D – čára po prostředníčku od špičky prstu k dlani

E – bod na špičce ukazováčku

F – současné stisknutí špiček ukazováčku a prostředníčku ze strany

G – čára po prsteníčku od špičky prstu k dlani

H – čára po malíčku od špičky prstu k dlani

CH – současné stisknutí špiček prsteníčku a malíčku ze strany

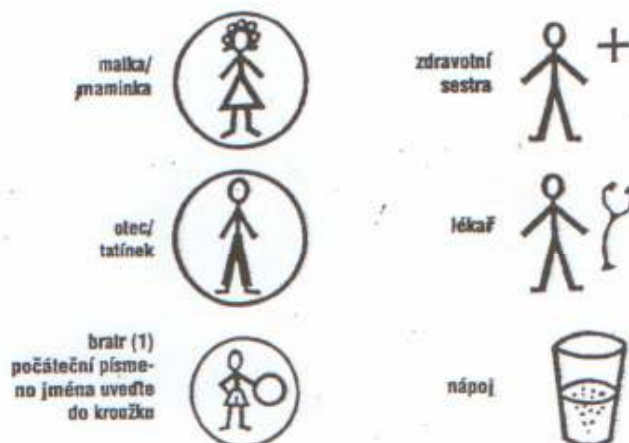
I – bod na špičce prostředníčku

J – stisk špičky prostředníčku ze strany  
K – bod čtyř špiček prstů do dlaně  
L – čára po prostředníčku od špičky prstu přes dlaň k zápěstí  
M – bod pod malíčkem  
N – bod pod ukazováčkem  
O – bod na špičce prsteníčku  
P – čára po vnější straně ukazováčku od dlaně ke špičce ukazováčku  
Q – čára po vnější straně malíčku od dlaně ke špičce malíčku  
R – postupné pokládání ukazováčku, prostředníčku a prsteníčku do dlaně  
S – ukazováčkem kruh na dlani  
T – čára po palci od špičky prstu k dlani  
U – bod na špičce malíčku  
V – bod pod palcem  
W – dvakrát bod pod palcem  
X – čára podél zápěstí zleva doprava  
Y – čára pod prsty směrem od ukazováčku k malíčku  
Ý – čára pod prsty směrem od ukazováčku k malíčku a pokračovat po vnější straně malíčku směrem ke špičce malíčku  
Z – šikmá čára přes dlaň od palce k malíčku  
Dlouhé samohlásky – krátká čárka na špičce prstu pro příslušnou samohlásku směrem nahoru  
Háček nad písmeny – bod mezi palcem a ukazováčkem před příslušnou hláskou  
Čísla – lze vyjádřit dvěma způsoby: 1) arabské číslice napsat obrysově do dlaně; označení tisíc, milión, miliarda zkratkou (tis., mil., mld.), 2) použít značení jako v Braillově písmu 1 = A, 2 = B, 3 = C, 4 = D, 5 = E, 6 = F, 7 = G, 8 = H, 9 = I, 0 = J, před číslicí použít čáru obráceného „L“ od zápěstí směrem ke špičce prostředníku  
„Nerozumím“ – zavřít dlaň  
Omyl – lehké klepnutí do dlaně  
Mezera mezi slovy – plochou ruky přejet jedenkrát po dlani  
Otazník – ukazováčkem vypsát do dlaně obrys otazníku  
Konec věty – plochou ruky přejet dvakrát po dlani



Příloha číslo 3 Makaton – znaky, symboly, KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí. (viz. text s. 26)*

#### Makaton – symboly



#### Makaton – znaky



Příloha číslo 4 Bliss. KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených* (viz. text s. 27)

MUŽ	ŽENA	OTEC	MATKA	CHLAPEC	DIVKA
JA	TY	ON	ONA	TO(VĚC)	CO?
ČTYŘNOHÉ ZVÍŘE	PTAK	KVĚTINA	HRAČKA	DEN	NOC
USTA	OKO	UCHO	NOS	HLAVA	RUKA
DŮM	ŠKOLA	DVEŘE	OKNO	ŠATY	POD
ŽIDLE	STŮL	KŘEHLA	POSTEL	ANO	NE
BYT	MÍT	DAT	VELKÝ	ČERNÝ	BÍLÝ

Příloha číslo 5 Piktogramy. KUBOVÁ, L., *Piktogramy - metodická příručka*,  
(viz. text s. 29)



ovce



hlomyžď



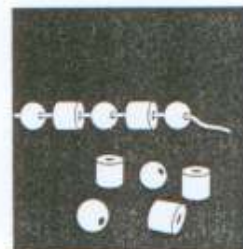
švihadlo



medvídek



padák



korálky



houpací kůň



panenka



karneval



hračky



vozík



tříkolka

**Příloha číslo 6 Znak do řeči. JANOVCOVÁ Z. Alternativní a augmentativní komunikace (viz. text s.30)**



**RODINA**  
zaháčené ukazovávky  
opíší půlkruh



**JÁ**  
ukazovákem dotek  
hrudi



**MATKA**  
ukazovákem tah  
přes čelo



**OTEC**  
ukazovákem tah  
od spánku dolů



**BABIČKA**  
dvěma prsty tah po čele



**DĚDEČEK**  
dvěma prsty tah  
od spánku dolů



**VY**  
dvěma prsty  
ukázat na osoby  
před sebou

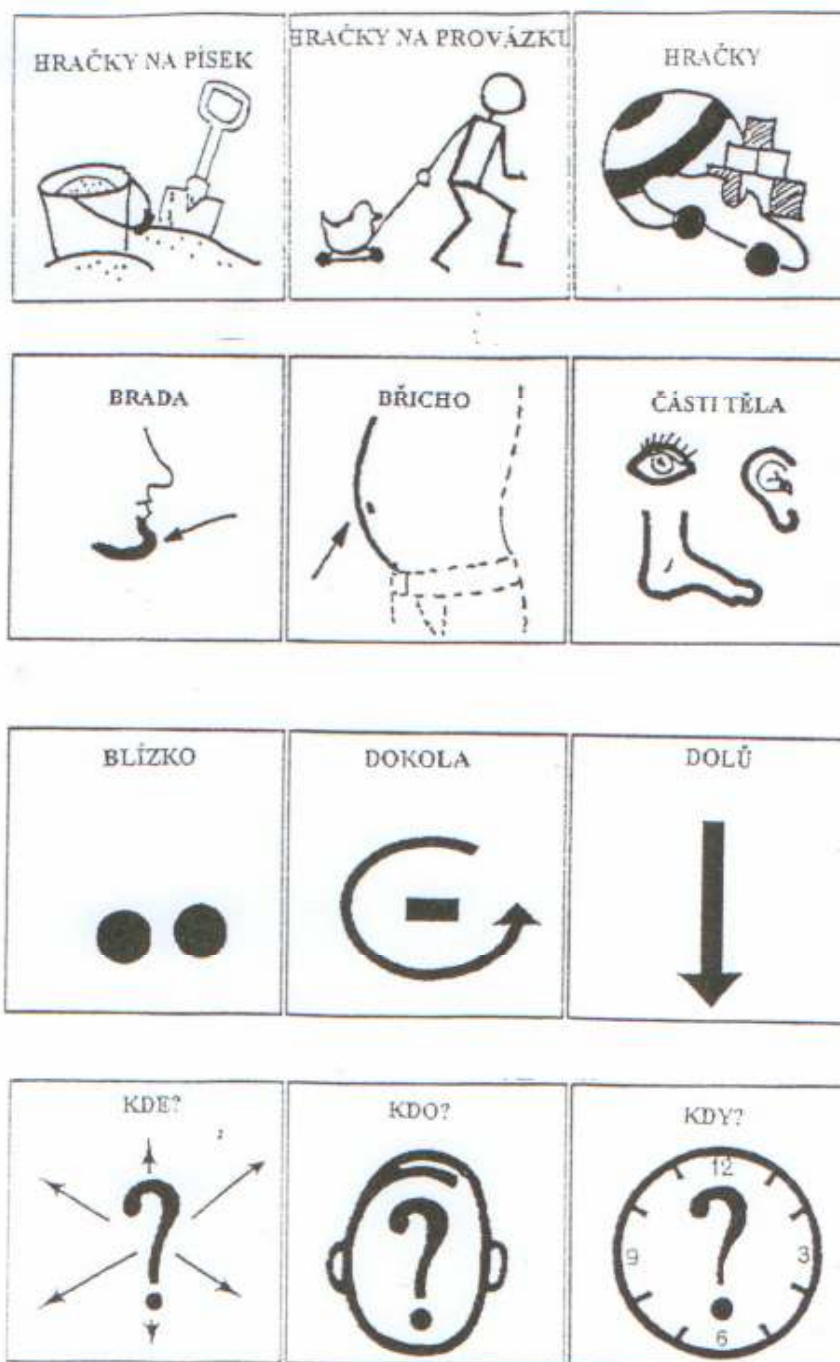


**ONI**  
dvěma prsty  
opsat kružnici  
od těla



**MY,  
MY VŠICHNI,  
SKUPINA**  
dvěma prsty opsat  
kružnici

Příloha číslo 7 VOKS. KNAPCOVÁ, M., JAROLÍMOVÁ, M. Soubor obrázků k VOKS.  
(viz. text s. 32)



Znakový jazyk	Piktogramy
Prstová abeceda	Makaton
Taktilní znakový jazyk	Bliss
Lormova abeceda	Obrazové komunikační symboly
Odezírání	Facilitovaná komunikace
Výměnný obrázkový komunikační systém	Znak do řeči

**6. Které pomůcky náhradní komunikace při práci se svými žáky užíváte?**

fotografie	vlastní symboly
zástupné (referenční) předměty	vlastní znaky
obrázky znaky	systemu Znak do řeči
symboly systému Piktogramy	znaky znakové řeči neslyšících
obrazové komunikační symboly PCS	další:.....
symboly systému Bliss	.....
symboly systému Makaton	.....
znaky systému Makaton	.....

**7. Jsou podle vašeho názoru dobře dostupné veškeré potřebné pomůcky pro náhradní komunikační systémy, které při své práci používáte?**

jsou dobře dostupné  
jsou dobře dostupné, ale cenově náročné  
jsou dobře dostupné, ale jen v okruhu speciálních škol a SPC  
jejich dostupnost je obtížná  
jiné:.....  
.....

**8. V čem spatřujete největší překážky užívání prostředků náhradní komunikace**

nedostatek metodických materiálů  
nedostatek zkušeností vyučujících pedagogů  
náročnost na výrobu pomůcek  
nedostatek odborných informací  
neochota rodičů (opatrovníků) spolupracovat  
jiné:.....  
.....

**9. Dají se dle vašeho názoru při integraci dětí se zdravotním postižením do běžných škol dobře využít prostředky náhradní komunikace?**

ano  
ano, ale jen za přizpůsobení podmínek  
ano, ale jen v málopočetné třídě za pomoci asistenta  
ne  
jiné:.....  
.....

**10. Kolik dětí je ve vaší péči:.....**

**11. Z toho využívá náhradní komunikační systémy kolik dětí:.....**

DĚKUJI VÁM ZA VAŠI OCHOTU A ČAS.



**Příloha číslo 9** – Denní režim autistického chlapce v mateřské škole s použitím obrázků  
piktogramu (viz *text s. 41*)

